Caleidoscopio de la formación

Experiencias formativas del encuentro con el Otro

Bonifacio Vuelvas Salazar
y María Guadalupe Villegas Tapia
(coordinadores)



ITACA

CALEIDOSCOPIO DE LA FORMACIÓN

CALEIDOSCOPIO DE LA FORMACIÓN

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DEL ENCUENTRO CON EL OTRO

Bonifacio Vuelvas Salazar

María Guadalupe Villegas Tapia

(Coordinadores)



ITACA

Caleidoscopio de la formación.
Experiencias formativas del encuentro con el Otro
Bonifacio Vuelvas Salazar
María Guadalupe Villegas Tapia

Primera edición, 2020

Imagen de la portada: Escuela de Atenas de Rafael Sanzio (1508-1511)
Diseño de portada: Efraín Herrera

Editorial Itaca
Piraña 16, Colonia del Mar,
C. P. 13270, Ciudad de México
Tel. 55 58 40 54 52
itaca00@hotmail.com
editorialitaca.com

ISBN: 978-607-8651-44-3

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

ÍNDICE

PRÓLOGO

Jesús Escamilla Salazar

Una faceta de la investigación interpretativa es la comprensión de las acciones humanas y de la gran diversidad de acontecimientos que se verifican en los diferentes espacios escolares; unas y otros reflejan sentidos, imaginarios y representaciones sociales.

La perspectiva de la subjetividad de los actores privilegia el estudio de lo que es real en su experiencia como una dimensión constitutiva desde donde se piensa y se reconstruye la realidad. Desde esta perspectiva la reflexión, el análisis y la interpretación de la subjetivad muestran la necesidad de una articulación con lo empírico.

Metodológicamente, este tipo de investigaciones nos acercan al contexto donde los sujetos se desarrollan cotidianamente y nos permiten observarlos, escucharlos, registrar sus comportamientos y sus visiones del mundo y de la vida e interpretarlos como sujetos histórico-sociales constructores de sentidos y significados en lo que se refiere a sus acciones humanas.

Por consiguiente, es necesario acercase a ellos en el contexto en el que se desarrollan cotidianamente para escuchar su voz cargada de significaciones, las cuales son producto de sus condiciones objetivas y subjetivas de vida. Ello permite una comprensión de los factores subjetivos de los sujetos en un nivel microsocial, como son las aulas universitarias. Los sujetos de la investigación, jóvenes universitarios, son reconocidos como actores interpretativos de primer orden. Son constructores de significados concernientes a la realidad en que viven; por ende, los sentidos que construyen son acciones humanas de carácter ontológico.

Es en esta perspectiva metodológica de carácter inductivo donde se sitúa el presente libro. De ahí su aporte al campo educativo pues da cuenta de los procesos de aprendizaje y de las prácticas de enseñanza que viven los jóvenes del bachillerato universitario conformado por la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo, el texto propicia varias lecturas críticas de la realidad que

estamos viviendo en el segundo decenio del siglo XXI, una realidad tan compleja como adversa a la constitución humana de los ciudadanos, que es desfavorable principalmente para los jóvenes de nuestro país, quienes constituyen la temática central del libro. Ellos viven diversos procesos de desigualdad de oportunidades, exclusiones, marginaciones, discriminaciones…, motivo por lo cual los autores participantes en este volumen realizan aportaciones conceptuales y metodológicas que permiten reflexionar profundamente acerca de la actividad académica a quienes nos dedicamos a la docencia pero también a los estudiosos de esta temática.

Hoy en día vivimos los efectos de la crisis del modelo civilizatorio de Occidente. Basta señalar algunos ejemplos de esta situación como violencia estructural, corrupción e impunidad, violación de los derechos humanos, crisis ambiental, exclusión y marginación en sus diversas vertientes, desigualdad económica y social, desapariciones forzadas, feminicidios, desempleo para los jóvenes y demás. Esta crisis también ha afectado los procesos educativos en general y los escolares en particular.

En este marco es menester una profunda reflexión crítica sobre el papel social de las instituciones educativas de nuestro país y acerca de la política educativa del gobierno. También es necesario un análisis profundo de las prácticas educativas, de los procesos de aprendizaje y enseñanza y de las experiencias educativas y formativas que viven cotidianamente los diversos sujetos de la educación, particularmente en el bachillerato universitario. Ésta es la invitación que los coordinadores y autores del presente libro hacen a los lectores.

Como señalan José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara en su libro *Investigar la experiencia educativa*: "La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro. Como educadores, la pregunta es quién es, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, qué es lo que tengo para ofrecerle, qué significa ese encuentro" (2010: 18).

Estudiar y reflexionar sobre los jóvenes universitarios en esta realidad hipermoderna es trascendental; ellos viven hoy un cambio socio-histórico muy acelerado que afecta su constitución individual y colectiva. La educación desempeña un papel importante en ese proceso constitutivo: educar-se(r) en relación con el re-conocimiento y la vinculación intersubjetiva con el otro y lo otro.

Este texto presenta un amplio abanico de posibilidades para analizar, reflexionar y criticar las prácticas educativas y formativas de nuestros estudiantes universitarios así como para examinar el sentido que construyen en torno a su proceso de aprendizaje.

Un elemento que es preciso destacar como eje trasversal y articulador de los capítulos del texto, es la comprensión de la situación que viven los jóvenes en esta época socio-histórica. Hay un cuestionamiento a los procesos de exclusión y desigualdad, por lo que los autores del libro proponen reconocer la diversidad, la equidad y la inclusión en la educación como un derecho humano y como práctica social.

En este contexto, la escuela adquiere grandes retos, entre ellos impulsar la educación como un acto humano frente a la racionalidad instrumental que prevalece en ella con una visión tecnocrática y el fortalecimiento de valores que cuestionen la lógica del capital propuesta por los organismos internacionales.

Se requiere una educación con valores humanos y también un acercamiento al currículum real que viven cotidianamente los jóvenes universitarios; el aula es un espacio donde se desarrollan múltiples relaciones intersubjetivas, entramados sociopolíticos, culturales e ideológicos; un espacio donde tienen lugar la construcción y la reconstrucción de identidades múltiples, códigos lingüísticos de carácter académico, así como reconfiguraciones de visiones del mundo y de la vida, conocimientos, procesos de inclusión, aceptaciones, lazos de amistad y aprendizajes significativos, desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Pero al mismo tiempo hay procesos de marginación y exclusiones, memorizaciones, desarrollo de actitudes individualistas, entre otros factores negativos que impiden el aprendizaje autónomo; ello conduce a los jóvenes a dejar de tener presentes sus compromisos históricos con la sociedad y consigo mismos.

En este sentido, la práctica educativa es muy compleja y difícil de interpretar; el investigador experimenta en el aula vivencias subjetivas únicas que lo asombran, lo paralizan, lo sorprenden y lo hacen re-pensar su formación teórico-conceptual. Estas vivencias subjetivas deben ser analizadas, reflexionadas e interpretadas como algo que les pasa a los actores de la educación, para convertirse en una experiencia educativa.

Su estudio representa un acercamiento a la experiencia de los actores de la educación, o sea los estudiantes y profesores del bachillerato universitario. En este marco, el presente libro nos narra —a través de sus hallazgos, desde la voz de los estudiantes— una reconceptualización subjetiva de lo vivido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los complejos procesos de construcción de aprendizajes autónomos, pero también en sus procesos memorísticos, y ambos se desarrollan, entre otros factores histórico-sociales, con la enseñanza del profesor. Es

en este contexto donde los estudiantes construyen sentidos y significados en torno a su formación académica.

Así pues, se necesita con urgencia fundamentar la educación en cuanto objeto de conocimiento donde los profesores y estudiantes se posicionen como intelectuales críticos cuyas diversas visiones del mundo representan sus diferentes culturas; donde se constituyan permanentemente frente a su condición existencial finita. En este reconocer-se (r) en su individualidad y en su diferencia se revalora la función social de la escuela en el marco de la justicia social.

Estas afirmaciones coinciden con las de los autores del libro: en los planteles universitarios los jóvenes viven cotidianamente diversos procesos: por un lado, formas de vida cargadas de valores de convivencia, compañerismo, respeto y tolerancia a la diversidad cultural, social y económica, los cuales orientan sus procesos de aprendizajes significativos, la metacognición, el autodidactismo, una educación autónoma y libertaria (algunos estudiantes rompen con el modelo tradicional de enseñanza de sus profesores); por el otro, procesos de reproducción ideológica donde entran en juego los valores que demanda el mercado: eficiencia, eficacia, calidad…, que no permiten a los jóvenes comprender-se(r) como sujetos de época.

De estos procesos se infiere que no todas las técnicas y desarrollos de aprendizaje tienen una relación causal con la enseñanza, pues no se trata de una relación mecánica. Ambos procesos se articulan a diversos factores socio-históricos, políticos y económicos, entre otros. Ambos procesos son ontológicos.

Es en este marco donde la formación adquiere relevancia, pues posibilita un trabajo sobre uno mismo, para reflexionar-se(r) en su constitución como sujeto histórico-social, reconociendo su propia historicidad constitutiva. La formación es un proceso dado dándose. La formación es una dimensión ontológica; si bien cada uno se forma a sí mismo, la formación es una actividad humana que requiere la relación con el otro y lo otro.

Toda esta situación nos permite comprender la complejidad y las contradicciones de las prácticas educativas, pero también los procesos institucionales con sus mecanismos de control y sus espacios instituyentes. Es preciso, y así lo entienden algunas autoras, el conocimiento histórico de las instituciones educativas —en este caso la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades— para entender sus fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos —y cómo estos se instrumentan en el aula— así como para discernir sus procesos de democratización como fuente de la inclusión educativa.

Este libro ofrece, desde la argumentación sólida de los autores, diversos enfoques que invitan a los lectores a hacer una lectura interpretativa de cada uno de los capítulos del texto, ya que posibilita el desafío gnoseológico de elaborar nuevas interrogantes e inquietudes en torno a los aportes que brinda cada autor al campo educativo.

Cada capítulo amplía y fortalece la comprensión de los jóvenes estudiantes en sus condiciones humanas particulares, así como la interpretación del sentido de su quehacer como alumnos universitarios; la construcción de sentidos tiene lugar en un determinado contexto histórico, social y cultural que se manifiesta desde la subjetivad y en el lenguaje de los actores. El lenguaje es el espacio donde los sujetos se constituyen, se educan y se forman.

Los sentidos que construyen los estudiantes del bachillerato universitario enriquecen sus proyectos de mundo y de vida. Dichos significados tienen para los estudiantes una carga ética en lo que concierne a sí mismos, a los docentes, a la familia y a la universidad, como se señala al final del libro.

Los múltiples sentidos, interpretados como evidencia empírica, posibilitaron la elaboración de una tipología donde los estudiantes se reconocieron como seres racionales, intuitivos, perspicaces y desviantes. Un aporte muy interesante.

Esta tipología posibilita la interpretación de la multiplicidad de sentidos que los alumnos construyen en el aula en torno a su formación.

El presente libro fue elaborado de manera seria y con una sólida argumentación teórico-conceptual y metodológica que permite comprender en un sentido analítico y crítico los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato universitario a partir de la interpretación de los datos recopilados en campo sobre los sentidos que los estudiantes construyeron sobre su proceso de formación. En eso reside el valor del presente trabajo.

Enhorabuena a los coordinadores y autores por este libro que hoy tenemos en nuestras manos como un valioso auxiliar para la comprensión de los jóvenes.

Fuentes bibliográficas

Contreras Domingo, José, y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010), *Investigar la experiencia educativa,* Morata, Madrid.

INTRODUCCIÓN

Estar juntos en la escuela conlleva una gran complejidad. Esto es particularmente notorio cuando deseamos comprender lo que sucede en las aulas del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde profesores, autoridades y estudiantes muestran una mayor apertura y tolerancia hacia las diferencias individuales de sus actores en lo que respecta a condición social, procedencia familiar, preferencias sexuales, creencias religiosas, origen racial, género y edad. Este crisol de diferencias individuales muestra la gran diversidad cultural que existe en nuestra realidad, llena de matices y claroscuros.

Es posible observar, a través de esta "ventana educativa" del bachillerato universitario en sus 14 planteles —nueve de la Escuela Nacional Preparatoria, y cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades—, las diversas expresiones de sus estudiantes y profesores —como si se tratara de un caleidoscopio del acontecer de la vida cotidiana escolar— visualizando minuciosamente las actitudes y comportamientos de los actores al "recorrerse para hacer espacio al que llega y albergarlo" (Meirieu, 1998) como una muestra del compañerismo y la camaradería que echan una mano al recién llegado para que se integre a la vida escolar de cada plantel.

Sin embargo, en la sociedad contemporánea somos asimismo testigos y actores de discursos de odio racial, de acciones de exclusión y de actos xenófobos criminales que han costado la vida a personas inocentes en el contexto internacional. Este clima de intolerancia y odio racial constituye uno de los motores que han fomentado la unidad nacional en pro de una sola identidad de los mexicanos.

Sin embargo, la diversidad es real; los sujetos la viven en su vida diaria más allá de prejuicios y confrontaciones; es consustancial a las formas de convivencia en las aulas y a los distintos espacios educativos. Las diferencias personales existen ya que nadie es igual al otro. Todas las personas poseen rasgos distintivos y singulares, es decir, su individualidad.

A través de este gran caleidoscopio cultural podemos observar el problema de la formación en el bachillerato universitario e interrogar-

nos: ¿Qué sentidos construyen los estudiantes en torno a su formación en el bachillerato de la UNAM y respecto a sus experiencias de aprendizaje, y cómo se relacionan dichos sentidos con las experiencias de enseñanza de los docentes en un contexto de la cultura de la diversidad, la inclusión y la equidad?

Más que una acción específica, la formación es un proceso que comprende el trabajo de reflexión sobre lo que se ha hecho para entender cómo se ha realizado y procurar hacerlo mejor más adelante. La formación, como dice Ferry, "es el trabajo sobre sí mismo en un tiempo y un espacio determinados y en una relación con la realidad para representársela; quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad construida, pero no con una realidad real" (2008: 56).

La relación de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con las de enseñanza de los docentes, significa formación en un tiempo y un espacio dados; éstos representan la realidad a través de imágenes y símbolos del pensamiento de sentido común. Para exponer el problema a sus alumnos y atrapar su interés, los docentes deben añadir a la presentación de este problema un contenido científico, como lo plantean los programas de las asignaturas. Pero no es la realidad lo que está ahí, sino un juego de imágenes y de nociones de sentido común, que es la manera como pensamos la realidad, apoyados en y por una explicación científica.

Estas experiencias de aprendizaje son formativas para los estudiantes, no así para los docentes; el trabajo profesional no puede ser formativo para quien lo realiza, a menos que el maestro reflexione sobre el modo como llevó a cabo el cambio de representación y acerca de la forma en que logró motivar a los alumnos.

Los sentidos que construyen los estudiantes del bachillerato de la UNAM implican un proceso reflexivo respecto de sus propias experiencias de aprendizaje y en torno a la relación con los métodos y estilos de enseñanza de los docentes. Sin embargo, también suponen una interpretación de primer nivel de lo que les resulta más significativo, porque es real en sus experiencias de aprendizaje. No obstante, interpretar los significados que los jóvenes asignan a su formación es un trabajo del investigador, porque ello corresponde al segundo nivel de interpretación; para lograr una mejor comprensión, se requiere del auxilio de la teoría y del contexto. Ello hace posible argumentar por qué los estudiantes asignan determinados significados y no otros.

El contenido del libro quedó integrado de la siguiente manera: en el capítulo I, "Diversidad, equidad e inclusión. El sujeto frente a la cul-

tura-mundo y a la sociedad hipermoderna", el doctor Javier Lazarín Guillén inicia con el planteamiento de los avatares de esta nueva época —ya que ante todo es necesario comprender el escenario en que se desenvuelven los jóvenes—, y sugiere la necesidad de que la escuela sea inclusiva para romper con el grave problema de la exclusión y la discriminación a que han estado sujetos los jóvenes en el contexto donde se encuentran inmersos. En este capítulo el lector podrá encontrar algunos de los problemas a que nos ha llevado la cultura de la tecnociencia, del mercado, de los medios, del consumo, del individualismo. El autor concluye que se están creando maneras de vivir globalizadas, nunca antes vistas —lo que ha sido denominado "cultura-mundo"—. Todo esto constituye un planeta sin fronteras cuyas constantes son los capitales, el ciberespacio y el consumismo, realidades que mantienen a la sociedad en la aceleración hipermoderna. Pareciera que el caleidoscopio de tres espejos con base triangular reflejara infinitamente todo lo que aparece en el centro del mismo, creando una visión ilimitada de un espejo dentro del otro alrededor del mundo.

El autor reconoce la situación actual de los jóvenes a la luz del paradigma vigente y del contexto cultural en que vivimos, para dar cuenta de las consecuencias humanas. Las observaciones presentadas nos plantean cómo los jóvenes, en cuanto figuras centrales de la vulnerabilidad, han construido formas para subsistir, resistirse o, por el contrario, hacerse parte de la sociedad de lo ligero, estrategia que por el momento pareciera la única posible para sobrevivir al paradigma dominante: un mundo como una sola cultura que condiciona las estructuras, las maneras de vivir y la configuración social de las personas que se enfrentan a profundas desigualdades y formas de exclusión.

También conduce al lector a comprender la naturaleza de la escuela y los retos a que ella se enfrenta: diversidad, equidad e inclusión. A grandes rasgos, analiza cómo la función social de la escuela se ha devaluado y perdido presencia y reconocimiento, lo cual es fruto del paradigma consumista hipermoderno; se ha creado una nueva sociedad *light* que bajo la bandera de la democratización es profundamente desigual, excluyente y discriminatoria. El autor cierra el capítulo proponiendo la necesidad de reorientar la escuela, de zarandearla con ideas e impulsarla mediante una reforma intelectual profunda.

En el capítulo II, "Hacia una escuela inclusiva situada", la maestra Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez describe el fenómeno de la exclusión como un proceso endémico que hace necesario reconocer las formas que asume en las aulas del sistema educativo mexicano, en especial las

que la reproducen en el quehacer docente. A semejanza de un caleidoscopio, en el que una de sus bases contiene todos los elementos que crean las imágenes de forma y colorido diverso, y en cuyo otro extremo está colocado el que las observa (exclusión-inclusión), la autora propone que para llegar a ser inclusivos es necesario identificar y reconocer las prácticas de exclusión que llevamos a cabo en nuestra existencia cotidiana.

La escuela, según la maestra Pérez Gutiérrez, está situada porque no está aislada en su propio contexto, sino inmersa en un sistema político, social y educativo con profundas desigualdades que ponen en desventaja a niños y jóvenes en el momento de ingresar al mundo escolar. Afirma que la inclusión pedagógica y social es un largo camino por construir desde todos los ámbitos que la sociedad y la educación abarcan.

La disertación de la autora va conduciendo al lector por cuestionamientos que profundizan en el derecho de los jóvenes a la educación y a la inclusión en el entramado escolar que la sociedad ha creado; la profesora hace un recorrido histórico para describir cómo surge el derecho a la educación y a la educación inclusiva, pasando por las políticas remediales o compensatorias. Aclara, además, que se trata de hacer de la inclusión una categoría pedagógica que promueva el aprendizaje y la justicia curricular, de la cual han estado al margen los grupos excluidos.

La autora cierra el capítulo con la pregunta: "¿Es posible una escuela inclusiva?" La respuesta que nos ofrece es afirmativa y despliega una serie de alternativas pedagógicas que requieren de un docente reflexivo; sugerencias como las siguientes: los proyectos de investigación de aula de López Melero; las unidades didácticas de Pere Pujolàs y Pilar Arnaiz, y los centros de interés, de Rebeca Anijovich, porque lo que todos ellos tienen en común es un modo de aprender a aprender en colaboración, un modo de enseñar a pensar y hacer.

El capítulo III,"Los jóvenes y las políticas educativas, ¿inclusión y equidad o justicia social?", de la doctora Maricruz Guzmán Chiñas, hace algunos señalamientos en torno a las políticas educativas, a sus ejes y directrices respecto a la inclusión y a la equidad, partiendo del binomio inclusión-exclusión para afirmar que son los jóvenes quienes ven limitadas o canceladas sus opciones de inclusión educativa y laboral por las circunstancias estructurales y económicas en las que se socializan, incorporan y construyen su mundo. La autora perfila algunas ideas para reconocer las posibilidades de aplicar la inclusión, la equidad y la justicia en un mundo permeado por el poder del mercado, y nos va conduciendo a la comprensión del hecho de que hablar de in-

clusión es también hablar de exclusión y desigualdad; así devela que las políticas implementadas para reducir las brechas sociales suelen ser compensatorias, de carácter paliativo, que no modifican las condiciones estructurales que pautan las desigualdades. Como le sucedió en 1816 al británico Sir David Brewster, creador del caleidoscopio, cuando un error en el registro de patentes le impidió cobrar todas sus regalías, así las políticas educativas hablan de lo políticamente correcto; pero esto dista de las realidades que viven los jóvenes (recuperado de *Ecured,* 2019).

La doctora Guzmán Chiñas alerta de la necesidad de transformar los marcos interpretativos y las representaciones de quienes tienen la responsabilidad de elaborar las políticas y las estrategias para este sector poblacional de la juventud, porque predomina una lógica social e institucional que conceptualiza a los jóvenes en una etapa de transición de evolución lineal de la infancia a la vida adulta, en la que se desdibuja la diversidad y heterogeneidad que los caracteriza.

Esta mirada constituye una de las formas de exclusión, de no reconocimiento de sus particularidades; así se niegan también las posibilidades y oportunidades educativas, laborales y de participación para aspirar a la inclusión.

La autora deja sembrada la idea de que se requiere una nueva ética que se vincule a la defensa de los derechos humanos de todos los sujetos a recibir educación, a la participación, a la justicia y a la equidad social. Además, propone las siguientes líneas de acción: pensar en un modelo educativo que no busque la normalización y homogeneidad de las formas de ser y estar en el mundo; pensar en la inclusión educativa como aquella que asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad que mueve a considerar al otro como inferior; crear un modo de pensar la educación que deje lugar a la alteridad, a las relaciones con el otro y lo otro en su diferencia, en donde el docente no se preocupe sólo por lo cognitivo sino por caracterizarse como un profesional que sabe actuar racionalmente, que emite juicios y toma decisiones en un medio incierto y complejo.

En la primera parte del capítulo IV, "Educación y sociedad. Dos modelos, un bachillerato en la UNAM", se expone que se trata de un solo bachillerato, pero con visiones diferentes, de la misma manera que el caleidoscopio ha experimentado diversas variaciones como *grafiscopio, tomoscopico, wheelscope*, *marblescope*, *teleidoscope*, entre otros, para

diversificar su funcionamiento.[1] En este capítulo, la profesora Elvia Lucina Pacheco Mora, aborda la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y analiza el primer modelo de ese nivel educativo que la Universidad Nacional plasmó en la Escuela Nacional Preparatoria; la autora se remonta hasta su fundación, en 1867, por el doctor Gabino Barreda, quien introdujo en México la filosofía del positivismo, ideada por Augusto Comte en Francia. La autora indica que se trata de un modelo de bachillerato donde la ciencia ocupa un lugar central, y que debido a esa preferencia la institución tuvo la pretensión, en sus planes de estudio, de ser enciclopédica. También comenta cómo fueron fortaleciéndose, con el paso del tiempo, esos lineamientos académicos esbozados desde su fundación. Al acercarse a los pormenores de la vida escolar, analiza "las utopías y las realidades" estudiantiles; plantea la diversidad como riqueza, y descubre los obstáculos a que se enfrenta la ENP en la actualidad. La autora afirma que la Escuela Nacional Preparatoria ha sido un semillero de hombres brillantes y destacados en el desarrollo del país. Y no olvida a los grandes maestros que formaron parte de su planta docente a lo largo de los años. De igual forma expone lo que representa para los jóvenes ingresar a la Preparatoria y tener que enfrentar algunas de las problemáticas actuales.

En la segunda parte de este capítulo, "El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): una alternativa en la educación media superior", la maestra María Guadalupe Garnica Miranda analiza el modelo de bachillerato que la UNAM puso en práctica en la segunda mitad del siglo pasado. La autora lleva al lector por el origen y el devenir histórico del Colegio, tocando los aspectos medulares de la renovación del plan de estudios y la innovación como reto constante de la comunidad estudiantil y docente. Además, describe las particularidades que hacen del CCH un bachillerato innovador, no sin señalar algunas problemáticas que interfieren en el logro de los principios del modelo. La maestra Garnica Miranda cierra su aporte enfatizando que el Colegio, como formador de futuros profesionistas, debe prestar atención a los sujetos y, desde esa perspectiva, reajustar el trabajo, atender las deficiencias y avanzar, cumpliendo con la propuesta innovadora que el CCH materializa día a día.

[1] Recuperado de <https://caleidocopicamandalasespirales.wordpress.com/tipos-de-caleidoscopios/>.

En el capítulo V, “La otra mirada. Hacia el movimiento interno”, el doctor Bonifacio Vuelvas Salazar da cuenta del proceso de construcción del objeto de estudio y de su abordamiento metodológico: análisis sustancial donde el lector podrá encontrar la perspectiva metodológica, las técnicas y los instrumentos, todo muy bien organizado a través de las fases que se llevaron a cabo en la investigación, a semejanza de la persona que se empeña en construir un caleidoscopio, que planifica, emprende la acción en busca de los recursos y comienza a construir. Al reconocer el contexto en que se encuentra inserto el objeto de estudio, el autor pone énfasis en la implementación de la política de “calidad educativa” y en la búsqueda de una “formación integral” apartada de la vertiente clásica de la formación, con el propósito de responder a las políticas de la modernidad. El funcionamiento de este proyecto educativo se apoya en las particularidades que lo distinguen, según el modelo de bachillerato de que se trate.

En este libro el lector encontrará los resultados del análisis y la interpretación del trabajo de campo en que los estudiantes construyeron diversos sentidos relativos a sus experiencias formativas. Esto ha posibilitado contar con la otra cara de la moneda en relación con la formación: “Sol o Águila”, “Cara o Cruz”, “Cara o Seca”, para referirse al vínculo “maestros-estudiantes”, es decir, a la relación de dos sujetos únicos pero a la vez complementarios en el proceso educativo.

Una de estas caras vio la luz en 2017, cuando publicamos *El prisma de la formación. Diversas miradas de académicos.* Dicha obra aborda los sentidos que construyeron los docentes de la ENP y del CCH de la UNAM en lo relativo a sus prácticas escolares y discursivas, es decir, en torno a la formación de los estudiantes. Invitamos al lector a consultar dicho libro. Ahora la moneda ha girado en el aire y le ha tocado el turno a la otra cara: el presente libro, que lleva por título *Caleidoscopio de la formación. Experiencias formativas del encuentro con el otro.* Esta obra contiene las voces de los estudiantes hablándonos sobre sus experiencias formativas, a la manera de un caleidoscopio cuyos espejos reflejan hacia todos los lados lo que está exactamente en medio de su superficie; al sacudirlo o girarlo, se mueven las piezas que están en su interior y se forma una amplia gama de imágenes. En el caso de esta obra, tales imágenes se muestran como la adaptación o la ruptura y cambio de las experiencias formativas de los estudiantes, tal como lo muestran los tres capítulos siguientes.

En el capítulo VI, “Las miradas formativas de los jóvenes del bachillerato de la UNAM”, el doctor Bonifacio Vuelvas Salazar nos expli-

ca hacia dónde orientan los estudiantes sus experiencias formativas en los planteles de la región sur-poniente de la Ciudad de México (la Preparatoria 6 "Antonio Caso", la Preparatoria 8 "Miguel E. Schulz" y el CCH Sur). Inicia destacando la importancia del contexto en que se desarrollan los jóvenes y su impacto en las relaciones interpersonales y las formas de socialidad. Expone a conciencia la naturaleza compleja de las prácticas escolares y el papel de la formación. Los sentidos que el autor identificó respecto a la experiencia formativa de los estudiantes, son diversos y complejos. En este capítulo plantea que si el propósito es cambiar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la ENP y del CCH, se debe promover la autonomía en el estudio y eliminar la experiencia docente alienada, considerando que la formación se encuentra en la experiencia del estudiante y en el trabajo sobre sí mismo.

En la interpretación de los sentidos construidos por los estudiantes, el doctor Vuelvas Salazar desarrolla una explicación amplia del agotamiento del modelo educativo clásico y de la subordinación de la educación integral y universal al trabajo. Y pone en claro que la formación le corresponde al sujeto, en este caso al estudiante. El doctor Vuelvas concluye que este deseo de saber pierde su esencia cuando no se sustenta en el placer del descubrimiento, y que desaparece cuando sólo se persigue un fin práctico o se impone una lógica formal de pensamiento.

Los sentidos que construyen los estudiantes en cuanto a su experiencia formativa, plantean que la intencionalidad, la actitud y la integración del grupo son medulares en las formas de aprender, pues orientan sus experiencias hacia un fin propedéutico y hacia la búsqueda de nuevos métodos que les posibiliten experiencias de aprendizaje. Todo ese esfuerzo se realiza para evitar una relación fija y sólida entre las formas de enseñar de los profesores y las formas de aprender de los jóvenes; cuando ambas formas coinciden o encuentran el punto medio, el resultado educativo es muy bueno.

El autor señala que los métodos empleados corresponden a lógicas distintas, a semejanza de un caleidoscopio donde pequeñas piezas irregulares y coloridas forman, al mezclarse aleatoriamente, imágenes simétricas sorprendentemente llamativas e infinitas. En este caso los métodos de los profesores se sustentan en una lógica formal del método hipotético-deductivo y contrastan con los de los estudiantes, fundados en una lógica informal que les sirve para argumentar y poner en claro que si el propósito es transformar las prácticas de enseñanza se requiere de un "maestro desviante" dispuesto a recorrerse para hacer sitio al estudiante. Porque si bien para algunos estudiantes no existe ruptura,

para otros sí, ya que se han operado cambios en sus experiencias de estudio, o sea en su formación, y ahora son conscientes de la violencia simbólica que ejercen los profesores en su rol de enseñantes, por lo que dirigen sus acciones hacia el cambio. Resulta particularmente atrayente el concepto de "ecología del aprendizaje" planteado en este capítulo.

En el capítulo VII, "La visión formativa de los jóvenes en el bachillerato universitario de la región Oriente-Centro", la doctora María Guadalupe Villegas Tapia presenta una explicación de los sentidos que construyeron los jóvenes con respecto a su formación en el CCH Oriente y en los planteles 2, 3 y7 de la ENP. La autora estudia el contexto en que se desenvuelven estos jóvenes universitarios a partir de cuatro ejes:

1) la inseguridad en el día a día de las juventudes;
2) la alteridad, la inclusión y la equidad *vs* la exclusión educativa y social de las juventudes;
3) el mundo visto por los jóvenes a través de las nuevas tecnologías, y
4) la complejidad de las prácticas escolares.

Ese contexto complicado y funcional pone al alcance de los jóvenes la interpretación de los sentidos que identificaron a partir del análisis del dato empírico.

Los estudiantes coinciden en la orientación del cambio, por lo que es necesario que construyan su propio método para el estudio independiente, el cual requiere de la ruptura con "la vieja escuela, a la antigüita o tradicional" del dictado, la memorización, la exposición verbal y la cátedra desapegada de las necesidades de los estudiantes, de su vida. Estas prácticas han hecho que se aparten del estudio, que rehuyan la obligación opresora o la calificación injusta. El cambio de método que construyeron los jóvenes se puede comparar con la sensación de alegría que experimenta un niño al jugar con un caleidoscopio; al fin y al cabo, el juego es una de las actividades fundamentales del hombre. Los estudiantes juegan a construir su propio método para aprender, y se sienten orgullosos de haberlo encontrado; así pueden obtener el sentido de su formación, el cual guiará su entendimiento y enriquecerá la comprensión de los contenidos que aplicarán en la vida cotidiana. Las tecnologías de la información y la comunicación han resultado un valioso apoyo para que los jóvenes resuelvan sus dudas; un ejemplo de ello es YouTube. Esos recursos les permiten compartir e interactuar a través de las redes sociales y les apoyan en el trabajo colaborativo que impulsan algunos profesores.

Desde el punto de vista de la autora, el cambio de método de estudio se entreteje en el estudiante con "un cambio en su persona", pues lo mueve a formularse dos de las grandes preguntas filosóficas: "¿Quién soy?" "¿Qué es lo que quiero hacer?" El método académico de los jóvenes está centrado en la "comprensión" y por él asumen el compromiso de "estudiar e investigar por su cuenta", complementando su trabajo con videos. Su voluntad es ir a lo "directo" o "práctico", usar su "lógica", plantearse "analogías" y "relacionarlas con la vida cotidiana", "hacer las cosas por gusto y no por obligación". Se han dado cuenta de que, como estudiantes, "no solamente aprenden, sino que aprenden a aprender; es decir, a crear conceptos y comportamientos que sirven al aprendizaje de sí mismo" (Perkins, 2000: 120). Los estudiantes nos informan, a partir de los significados que dan al cambio, que su método de estudio ha implicado, en primer lugar, asumir un compromiso con su propio proceso formativo, y dar el "giro copernicano" de la memorización a la comprensión, de la exclusión a la inclusión y de la homogeneización al aprecio de la diversidad.

En el capítulo VIII, "El cambio: de la experiencia alienada a la autoconciencia", el doctor Bonifacio Vuelvas Salazar pone en claro que este paso requiere del movimiento: a un caleidoscopio tenemos que agitarlo para que se mueva la pedacería de vidrios de colores que se encuentra en su interior y cuyas nuevas posiciones se reflejan a través de las laminillas traslúcidas hacia el prisma triangular que forman los espejos, mostrándonos figuras muy bellas. Esa belleza (*kállos*) es muy semejante a la autoconciencia. El autor inicia presentando la parte contextual en tres apartados: "Juntos pero no revueltos", "¿Cómo se llega a ser el que se es?" y "Caer… ¿en la experiencia o en la autoconciencia?", y culmina en la interpretación de los significados que construyeron los estudiantes de la región Norte, concretamente de la preparatoria 9 "Pedro de Alba" y del plantel "Vallejo" del CCH.

El lector encontrará en este capítulo reflexiones o reflejos de luz del caleidoscopio a partir del "reconocimiento del otro", "cómo se llega a ser lo que se es", un "adaptado" o un "desviante", en las experiencias formativas, para transitar de la "conciencia de sí" a la "conciencia para sí". Por esto cobra importancia la mirada de los jóvenes respecto a lo que consideran experiencias formativas, porque buscan el sentido que tiene para ellos el acto de estudiar y de aprender. El doctor Vuelvas Salazar recurre a diversos estudios para interpretar los sentidos identificados y sus propias ideas, por lo que resulta muy interesante el apartado "Caer… ¿en la experiencia o en la autoconciencia?", en donde agita el

caleidoscopio para que los objetos adquieran diferentes formas y proyecten imágenes respecto de la formación. En su exposición se apoya con acierto en escritores como Dewey, Rousseau, Honoré, Ferry, Larrosa y otros más.

El autor nos muestra que los sentidos que construyeron los estudiantes respecto de sus experiencias formativas tienen un significado propedéutico y para el trabajo. También nos refiere cómo algunos estudiantes no encuentran diferencia alguna entre los métodos de los profesores usan para enseñar y los suyos para aprender, y que otros explican que lo que cambia es el método, que este cambio le corresponde al estudiante, y toman en consideración los factores que fortalecen sus aprendizajes. El autor nos va mostrando, a partir de estos sentidos, cómo algunos estudiantes siguen, en sus experiencias formativas, una pedagogía adaptacionista, y cómo otros se rebelan contra el método "hipotético-deductivo" de la lógica formal que emplean los profesores, porque el método no encaja en su lógica de pensamiento informal. Resultado: prefieren construir su propio método.

Por último, y bajo el subtítulo "¿En dónde está la pieza que faltaba al caleidoscopio?", presentamos algunas reflexiones finales acerca de los significados de la formación construidos por los estudiantes del bachillerato universitario, y sobre lo que pudimos observar a través del caleidoscopio, esperando que los lectores miren a su vez por el orificio y hagan girar el aparato óptico cuantas veces lo deseen durante la lectura de este libro.

Estamos seguros de que la obra los conducirá por un cúmulo de figuras simétricas, algunas conocidas, otras diferentes, extrañas, novedosas, inquietantes y hasta luminosas. Además, cada movimiento los conducirá a través de procesos reflexivos concernientes a las prácticas escolares. Esperamos que surjan nuevos cuestionamientos y se multipliquen a través de los espejos de este fabuloso invento.

Fuentes bibliográficas

EcuRed (2019), *Caleidoscopio*, recuperado el 8 de enero de 2020, de <https://www.ecured.cu/Caleidoscopio#targetText=Ir%C3%B3nicamente%2C%20Brewster%20derivados%20remuneraci%C3%B3n%20muy,con%20el%20registro%20de%20patentes.&targetText=El%20caleidoscopio%20fue%20inventado%20en%201816%20por%20Sir%20David%20Brewster>.

Ferry, Gilles (2008), *Pedagogía de la formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador,* Laertes*,* Barcelona.

Millan, Ronnys Vincent (2016), "El caleidoscopio en la enseñanza de la geometría", en *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, núm. 47, septiembre, pp. 207-219.

Perkins, David (2000), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Secretaría de Educación Pública / Gedisa, México.

Web (2019), "Tipos de caleidoscopio", recuperado el 8 de enero de 2020, de <https://caleidocopicamandalasespirales.wordpress.com/tipos-de-caleidoscopios/>.

I. DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN

El sujeto frente a la cultura-mundo y a la sociedad hipermoderna

Javier Lazarín Guillén*

Contexto problematizador

Vivimos una época donde lo que viene de fuera trastoca lo de dentro y luego vuelve a salir creando maneras de vivir nunca antes vistas. A estas manifestaciones los especialistas las llaman "cultura-mundo". Entre éstos destacan el filósofo y sociólogo Gilles Lipovetsky y el literato Jean Serroy (2010), quienes hace 10 años construyeron una teoría sociológica que tenía como fin dar sentido y forma al paradigma humanista y al quehacer científico. Zigmunt Bauman nos dice al respecto:

> Si la sociología quiere ser relevante, entonces debe abrirse a la gente y empezar a pensar como se hacía cuando yo era estudiante de sociología: estamos aquí para recoger evidencias y emprender un diálogo continuo con la experiencia, intentar ayudar a la gente en su lucha contra la doble plaga de la ignorancia y la impotencia (2014: 76).

Entre otras cosas, esto significa explicar a las personas lo que están viviendo, por qué lo viven o, en algunos casos, lo sufren, y cómo a la luz de los tiempos actuales lo que está sucediendo en el mundo debe ser comprendido en la medida de lo posible por los ciudadanos de a pie, los especialistas y los interesados en comprender el mundo que les tocó vivir y en el cual cada quien busca a su manera su propia felicidad y su acomodo vital.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Ciudad de México-Centro; Unidad 098 Oriente; Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Comunicación y Filosofía A. C.

La cultura-mundo es el nuevo y sustancial paradigma que hace del tiempo histórico un momento en el que nada puede ya ser considerado una superestructura de signos, sino una cultura del tecnocapitalismo planetario, de industrias culturales, del consumismo total, donde los medios, las redes informáticas y la aceleración de la vida y los tiempos se han convertido en la constante que le da sentido y forma a lo cotidiano (Lipovetsky y Serroy, 2010: 7), a las historias de vida y a las formas de entender, representar y estar en espacios como la escuela —el punto nodal de este libro—, que hoy más que nunca necesita romper con el grave problema de la exclusión y la discriminación, y aceptar que muchos seres humanos que habitamos el mundo-cultura de hoy somos —tal como lo dijo Francois Dubet— personas que prefieren la desigualdad (Dubet, 2015). Huelga decir que el contexto actual está influyendo en las identidades, sobre todo en la de los jóvenes. Para adentrarnos en esto, es necesario ahondar en un problema histórico-social.

La situación actual de los jóvenes a la luz del nuevo paradigma

En *Vidas desperdiciadas* (2005), Bauman presenta un balance socio-histórico que da sentido y forma al problema sociológico y estructural de ser joven en una era como la actual; la juventud se ha vuelto algo muy complejo y problemático, y sobre todo un hecho social en cuyo tiempo histórico hay que "pasar por todo, estar deprimido, no tener expectativas claras sobre el futuro, ser apolítico y vivir bajo el síndrome de la aceleración" (Bauman, 2010: 209-275). Hoy en día ser joven es uno de los problemas humanos que más nos afectan y más dañan toda la estructura social, especialmente a sectores importantes como la escuela.

Vivir en el mundo de la aceleración (Concheiro, 2016) implica un no-ser, un no-estar. No hay dirección. No se va a ningún lugar. La vida, las historias de vida y la historia misma se vuelven un ciclo interminable. Luciano Concheiro nos dice que la imagen que mejor explica cómo experimentamos el tiempo de hoy es la de una rueda para hámster, que gira a gran velocidad pero que no se desplaza (Concheiro, 2016: 12). No vamos a ningún lado, vivimos una época de inmovilidad frenética; a tal punto que los jóvenes tienen muchas razones para estar deprimidos, para sufrir por todo y vivir acelerados (Bauman, 2010). Su situación, histórica y sociológicamente hablando, es muy diferente a la de otras épocas, cuando el joven, por el solo hecho de serlo, podía espe-

rar que el tiempo lo alcanzara y dejar que "la lotería genética hiciera su parte". Douglas Coupland, en su novela *Generación X* (1998), nos hace observar que hasta antes de los años noventa del siglo XX las generaciones podían, a fuerza de corazón y resignación, esperar a que los que nacieron antes que ellos se retiraran, o que el tiempo histórico y las economías les permitieran hacerse de un oficio, un negocio o un *modus vivendi* que les permitiera ser y vivir bajo los cánones de consumo y estándares creados por el capitalismo y la modernidad americana, que si bien mercantilizaba la vida (Echeverría, 2010: 87-114) a través del estereotipo de la típica familia: una pareja, hijos, una casa, un auto, un trabajo y un perro, permitía a casi todos alejarse de la violencia estructural, tener una historia de vida y obtener ese bien social y humano que desde la antigüedad conocemos como felicidad.

A partir de los años noventa del siglo XX este imaginario social cambió. Surgió una política de residuos (Bauman, 2005) donde cada grupo obtuvo su lugar. Y la exclusión se convirtió en una constante social. Ahora los refugiados, los desplazados, los enfermos, los "anormales", los pobres, y entre ellos innumerables jóvenes, comenzaron a vivir los avatares de la modernidad americana (Echeverría, 2010); ellos son los que no alcanzaron los estándares de vida, consumo y aceleración que propician las ganancias, validan el tiempo histórico y, principalmente, mantienen las desigualdades donde los menos son cada vez más ricos y los más sólo sobrevivientes que deben enfrentarse a un paradigma donde no ser un consumidor perpetuo es igual a ser "basura", como nadie quiere ni tiene por qué serlo. Bauman ha planteado que es necesario adentrarse en el mundo de la aceleración hipermoderna (Bauman, 2005), en la sociedad de la ligereza, en el paradigma de la diversidad cultural y en la cultura-mundo de la actualidad.

Teórica y contextualmente hablando, la aceleración presenta varios tipos. El sociólogo Hartmut Rosa ha propuesto un sistema clasificatorio basado en la aceleración de los desarrollos tecnológicos, en la aceleración de los cambios sociales y en la aceleración del ritmo de la vida diaria (Salgado, citada en Rosa Concheiro, 2016: 12). Estos tipos de aceleración han creado una sociedad hipermoderna que marcha siempre a toda prisa, por medio de trabajos forzados, donde nada se mantiene sólido y todo se ha convertido en "ligereza" (Lipovetsky, 2016).

Jamás habíamos vivido en un mundo material tan ligero, tan fluido y móvil. Nunca había creado la ligereza tantas expectativas, deseos y obsesiones. Nunca había hecho comprar y vender tanto. Lo ligero nutre cada vez más nuestro mundo material y cultural; ha invadido nuestras

prácticas cotidianas y remodelado nuestro imaginario. La ligereza es un valor, un ideal, un imperativo presentado en múltiples esferas y objetos: cuerpo, deporte, alimentación, arquitectura, diseño y educación.

La ligereza es hoy admirada; ya no es asociada con el vicio: la cultura la ha cargado de valor positivo. Ahora está asociada con la movilidad, con lo virtual, con los deseos, con los sueños, y se ha convertido en la portadora de grandísimas promesas, pero también de terribles amenazas. Aligerar la vida, la obsesión por el cuerpo, la búsqueda del bienestar por encima de todo y de todos y a cualquier precio. Se pone el énfasis en lo micro y lo nano —lo inmaterial—, en la autorrealización como objetivo nodal y proyecto de vida, en "la estética" y en ser *cool*, padres modernos, ciudadanos *light* (Lipovetsky, 2016). Ahora las ideas, los estudios y el aprendizaje perpetuo pesan demasiado y nadie quiera llevarlos a cuestas; basta con certificarse para emplearse y nada más. El paradigma contemporáneo es un problema social que nos lleva a una época nunca antes vista, una época donde la cultura-mundo y el mundo como cultura son la constante; de ahí que requieran de nuestra comprensión, análisis e intervención humana y profesional.

Jean Serroy y Lipovetsky (2010) señalan que en el nuevo ciclo de la modernidad y en el actual paradigma apareció un régimen de cultura desconocido hasta hoy al que han denominado "hipermodernidad", el cual ha transformado a tal punto el relieve, el sentido, la superficie social y económica de la cultura que ya no es algo que remita a un sentido o a un sistema completo y coherente que nos ayude a entender y explicar el mundo. Los tiempos en los que se separaban la baja y la alta cultura han terminado.

Hoy la cultura es inseparable de la industria comercial, muestra una vocación planetaria y se infiltra en todas las actividades. Al mundo de ayer lo ha sucedido el mundo de la economía política de una cultura que tiene presencia en todas partes y no tiene una localidad específica; una cultura que en modo alguno busca ser homogénea. La cultura-mundo se perfila con los rasgos de un universal concreto y social. Es un mundo sin fronteras donde los capitales, el ciberespacio y el consumismo son la constante. Es una cultura de la tecnociencia, del mercado, de los medios, del consumo, del individuo, y detrás de ella aparece una estela de problemas nuevos con repercusiones mundiales, como la ecología, la inmigración, la exclusión y discriminación, el terrorismo y nuevas formas de violencia, crisis de identidad y de sentido, trastornos de personalidad y educativos (Lipovetsky y Serroy, 2010) y el "peor de todos

los males" sociales a que se enfrentan los jóvenes en la actualidad: la corrupción.[1]

La cultura-mundo no es un reflejo del mundo, sino que lo constituye, lo engendra y lo modela a un nivel planetario. El mundo como cultura es un sector económico en plena expansión. Es cultura y economía. Hipercapitalismo globalizado donde las industrias culturales y las tecnologías de la información y la comunicación son su *Ethos* (Lipovetsky y Serroy, 2010). Concretamente en el caso que ahora nos convoca, la cultura-mundo ha hecho que la escuela de traspiés y sufra consecuencias humanas y sociales que son ya parte del proyecto civilizatorio que da sentido y forma a la sociedad actual. Si queremos comprender esto y buscar alternativas y puentes para el cambio, es necesario que reflexionemos sobre la condición de los jóvenes en el contexto socio-histórico de la actualidad, tan poco proclive para la progresía y el bienestar social.

La situación de los jóvenes a la luz del paradigma actual y del contexto cultural en que vivimos. Sus consecuencias humanas

Carles Feixa, nos dice Delia Crovi Druetta (citado en Feixa, 2010), construyó una excelente metáfora para explicar la situación actual de los jóvenes: el reloj de arena. Feixa colocó en la parte superior del reloj a la cultura hegemónica (representada por la escuela y el trabajo), a la cultura parental (representada por la familia y el vecindario) que construye las condiciones sociales que determinan a la generación, el género, la clase, la etnia y el territorio. La fina arena que va pasando poco a poco hacia la parte inferior del reloj se filtra por lo que Feixa denomina "el estilo", o sea la forma de ser, de expresarse, y forma la cultura de una persona y se traduce en el lenguaje, la estética, la música y las actividades focales. Este proceso se reinicia al invertir el reloj

[1] La corrupción es hoy en día uno de los principales problemas a que se enfrenta la sociedad, debido sobre todo a las necesidades creadas en la sociedad de la ligereza, donde las cosas son objetos que sustancian y representan la idea de progreso, el avance social, la blanquitud y principalmente un estilo de vida que la modernidad americana construyó y que los jóvenes adoptan como modelo y canon sociocultural; un modo de vida que busca la comodidad, un estado de bienestar físico y económico *ahora*, sin que el mañana sea algo que preocupe.

de arena con cada nueva generación (Crovi, citado en Feixa, 2010: 457). Empero, lo que Feixa no nos deja ver es que lo de afuera siempre cuenta e incide en lo de adentro, y luego transforma y trastoca lo de afuera. Y es aquí donde el paradigma que hemos abordado trastoca las historias y situaciones, a tal grado que hace de los jóvenes seres sociales que viven las consecuencias de lo que viene de afuera e impacta lo de adentro, y que al salir hace de las vidas algo complejo y nunca antes visto en la historia humana; esto ocurre en las sociedades que son parte de la cultura-mundo, la cual es planetaria e impacta en todos los niveles; en el caso concreto de México ha marcado pautas y maneras de vivir que nos han convertido a todos, y sobre todo de los jóvenes, en víctimas que sólo tienen ya una certeza: gravitar en torno al mundo, gravitar en torno a la ley, y todo lo demás. En suma, nos hemos convertido en parte de la sociedad de lo ligero, lo cual es quizá la única manera de sobrevivir al paradigma. Sergio González Rodríguez, en sus obras *El hombre sin cabeza* (2009) y *Campo de guerra* (2014), donde elaboró una síntesis socio-histórica de la realidad del México actual, nos hace observar cómo los requerimientos de la modernidad y las necesidades de adaptación e integración al mundo global llevaron a México a entrar en una fase histórica que conocemos ahora como el "campo de guerra".

Un campo donde se entrecruzan la vida de las personas, la geopolítica, la estrategia de guerra, las aplicaciones del arte y la cultura, el control y la vigilancia de las actividades a través de planes estratégicos de militarización para menguar de alguna manera los diversos factores, agentes y circunstancias que hacen de nuestro país y de la mayoría de los del mundo lugares en los que vivir implica hacerse a la idea de que la criminalidad, la violencia que daña las historias de vida y limita el futuro (violencia estructural), el anamorfismo de las víctimas, el miedo, el pánico, lo siniestro y, sobre todo, la falta de sentido, sean la constante y el día a día de muchas personas en el mundo, en especial de los jóvenes, quienes se enfrentan a esta realidad cotidianamente y de alguna manera buscan resarcir esta densa realidad a través de espacios como la escuela, las instituciones humanistas o la protesta vía redes sociales o en forma directa.

Hoy en día las manifestaciones, marchas, plantones, activismo en redes sociales y protestas de los ciudadanos que se verifican en México y en gran parte del mundo, se inscriben, como nos dice José Manuel Valenzuela Arce (2015), en los marcos de exclusión y precarización de amplios sectores de la población y en una inmoral ampliación de la desigualdad social. Así ocurre en casi todo el planeta, donde los jóvenes

han asumido papeles protagónicos y liderazgos reconocibles (Valenzuela, 2015: 17): la primavera árabe, la mexicana, los okupas, los indignados, la lucha contra el *apartheid* educativo en Chile, los soñadores, las biorresistencias, los disidentes, las voces del Cono Sur, la movilización juvenil en América Latina y demás. Todas estas manifestaciones de protesta revelan el desencanto producido por la política tradicional, y se traducen en nuevas formas de insurgencia, en la lucha contra los proyectos neoliberales y su incidencia en lo educativo, en la defensa de los migrantes e indocumentados, en el malestar social manifestado a través de gramáticas corporales y estéticas, en reconfiguraciones del activismo juvenil y en nuevas causas militantes; todas ellas ponen de manifiesto un hecho social y concreto: la condición juvenil contemporánea, que da cuerpo a los lugares donde los jóvenes sustancian sus proyectos de vida en una especie de conexión-desconexión con las instituciones y sistemas de seguridad como la educación, el empleo, la salud, la conectividad digital y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Cultura-mundo la llamamos.

En este contexto, los jóvenes se enfrentan a la aceleración hipermoderna, a la ligereza y a un mundo como cultura que condicionan las estructuras, las maneras de vivir y la configuración social; se enfrentan a profundas desigualdades y formas de exclusión, pobreza y precariedad que afectan a todos, pero especialmente a ellos, los jóvenes. Éstos son las figuras centrales de la vulnerabilidad y se suman a miles de millones de personas que son pobres o están al borde de la pobreza. Otros son vulnerables por tener poco acceso a la educación, a la información, a una escuela digna, al trabajo, a la salud, al recurso digital. Como nos dejan ver las investigaciones del Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2010) y del Colegio de la Frontera Norte (2015), muchos jóvenes no tienen posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. La sociedad actual se enfrenta a varios retos, y uno de los principales es el cultural y, por ende, el educativo. Diversidad, equidad e inclusión son entonces consustanciales. Concretamente, para el caso que nos convoca, es en el ámbito de la escuela donde pueden tener lugar cambios sustanciales. Esto se debe a que en el contexto de la cultura-mundo suceden cosas como las que señalan y exponen Lipovetsky y Serroy (2010): todo aprendizaje acerca del mundo pasa por la educación, y en diversas realidades muchos alumnos acceden y terminan un aprendizaje básico, pero no saben leer y comprender un texto, o logran leerlo con muchas dificultades; y muchos egresados de niveles superiores, incluso con un título, tienen dentro de sí lagunas tan grandes como su malestar e insatisfac-

ción (Lipovetsky y Serroy, 2010: 168); o no saben hacer cosas diferentes que les permitan acceder al empleo o a remuneraciones distintas que ratifiquen sus años de permanencia en la escuela.

La escuela y los retos que afrontamos: diversidad, equidad e inclusión

En el ámbito de los docentes, cuya función social se ha devaluado y perdido presencia y reconocimiento, los profesores y la escuela se enfrentan a problemas de falta de respeto, de atención, de disciplina, y a diversas violencias y horrores que son fruto del acelerado paradigma consumista e hipermoderno en que vivimos. La sociedad de lo ligero ha difundido una cultura del bienestar y el ocio que exalta la vida presente, la satisfacción de los deseos y la autorrealización (Lipovetsky y Serroy, 2010). Estos nuevos cánones culturales han cambiado la relación de los padres con los hijos y con la escuela, la comunidad y los otros. La autosatisfacción, la autocomplacencia, la falta de criticidad han creado una nueva sociedad, una sociedad *light* que bajo la bandera de la democratización es profundamente desigual, excluyente y discriminatoria. La escuela actual no funciona del todo (nos dicen Lipovetsky y Serroy, 2010), necesitamos reorientarla, zarandearla con ideas y con una reforma intelectual profunda. Ése es nuestro reto.

Es primordial inducir a los alumnos a aprender no sólo lo nuevo o los aprendizajes clave, sino además lo antiguo. Aprender debe ser la constante. Así los alumnos se sentirán orgullosos de la enseñanza recibida, y a través de sus propios méritos y competencias construirán saberes que les serán útiles para vivir su vida en un contexto tan complejo como el actual. Todos somos diferentes, diversos, como insisten las sociólogas y pedagogas Maricruz Guzmán Chiñas y Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez (2009). Pero en el contexto actual de la cultura-mundo somos todos iguales, sobre todo los jóvenes, quienes se enfrentan a un paradigma socio-histórico nunca antes visto. Reconocer el esfuerzo del alumno y, por consiguiente, del maestro, supone el reconocimiento del otro. Los maestros, con su pedagogía, trabajo intelectual y experiencia profesional, pueden incluir a los alumnos en los requerimientos y retos que la sociedad actual y la cultura-mundo requieren.

Según Lipovetsky y Serroy (2010), los maestros son quienes acercan o deben acercar a los alumnos a las grandes obras y a las ideas fundamentales que forman y cambian el intelecto. Construyen saberes. Leer

obras que todos leen da cierto sentido a la existencia y nos incluye en el proyecto del mundo como cultura.

La sociedad de lo ligero ha extinguido la necesidad de directores de conciencia y de guías universales para orientar el pensamiento, enseñar el camino, instruir a las personas, ser empáticos y protestar contra las injusticias del mundo. Los interrogantes teóricos son igual de importantes que los libros terapéuticos y técnicos que buscan resolver y comprender problemas directos y cotidianos a que diariamente nos enfrentamos (Lipovetsky y Serroy, 2010).

Fomentar mentes curiosas es uno de nuestros principales retos. Da equidad y permite reconocer la diversidad. Saber que existieron personajes como Julio Verne, Edgar Allan Poe, Howard Philliphs Lovecraft, Franz Kafka, Karl Marx, Georges Duby, Paulo Freire, Eduardo Galeano, y que existen autores como Paul Auster, Eduard Punset, Luis Eduardo Aute, Robert Darnton y otros, nos incluye en el paradigma actual que convierte a los jóvenes en personas globales con posibilidades de obtener reconocimiento e igualdad.

Abrirse a las tecnologías de la información y de la comunicación con el fin de experimentar y reflexionar en torno a ellas, también es muy útil. Lipovetsky nos dice que periodos como la Edad Media y temas como la mitología o la geopolítica, pueden comprenderse a través de videojuegos, o mediante la creación de un avatar en Second Life, para así vivir aventuras de manera delegada, en el seno de realidades sociales, profesionales, económicas, tecnológicas y políticas relacionadas con el paradigma actual de la cultura-mundo; ello rompería con el imaginario de la supuesta ruptura entre la escuela y el mundo real. La mediación del maestro puede ser en este caso sustancial; incluso ha llegado a niveles a tal punto importantes e inclusivos que muchos niños autistas logran, por medio de estos dispositivos y juegos de simulación virtual, aprender formas de interacción y ser inducidos a la socialización (Lipovetsky y Serroy, 2010: 181-183).

Una cultura histórica y una cultura de la inteligencia construidas en la escuela, pueden ser sustanciales para atender la diversidad, la equidad y la inclusión de los jóvenes en el contexto de la aceleración y la hipermodernidad. No se trata de restablecer un saber enciclopédico. Los hechos, los datos y los conocimientos están hoy disponibles en internet, y para acceder a ellos basta con entrar a Google (Lipovetsky y Serroy, 2010: 181). Lo que falta son elementos estructuradores que permitan concatenar los datos obtenidos con saberes previos o, en su caso, construir saberes nuevos o ampliarlos. Falta asimismo una cultura

histórica que contemple la vida de los pueblos y las civilizaciones, sus diferencias y semejanzas, la evolución de las mentalidades, las artes, las religiones, el derecho, las ciencias, los sentimientos, las costumbres, la vida y la muerte. Esos conocimientos permitirían que, en medio del desorden que han traído la cultura-mundo y la sociedad de lo ligero, los jóvenes encuentren e identifiquen un cierto sentido, un orden en la historia y un lugar dentro de ella (Lipovetsky y Serroy, 2010).

Así podría llegarse a una cultura de la inteligencia que, de una manera acorde con el contexto y paradigma actual, haga posible que los saberes construidos en la escuela, sin importar del todo los años de escolaridad, permitan a los jóvenes abrirse paso dentro del mercado a través de una profesión o de un oficio que tuvo tras sí un perfil humanista, el cual les dio la claridad necesaria para saber que viven en un mundo-cultura o cultura-mundo que exige de ellos las competencias y saberes prácticos y teóricos que en todos los lugares y realidades son requeridos y solicitados; dichas competencias y saberes son hoy día imprescindibles si uno quiere ser incluido, hacerse de un lugar y, a pesar de la diversidad humana, lograr ser un igual de los demás. Se persigue un doble objetivo: comenzar a romper con el contexto que hace del hecho de ser joven en la era actual algo tan sociológicamente complejo, y —en la medida de lo posible— conseguir desvanecer el desencanto del hombre moderno, instilado en los jóvenes por la cultura de la inmediatez y lo desechable, por la pérdida de valores. En ello serán decisivas tanto la educación clásica como la moderna (Touraine, 2000).

Fuentes bibliográficas

Bauman, Zygmunt (2014), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*, Paidós, Barcelona.

__________ (2010), *Mundo-consumo. Ética del individuo en el mundo global*, Paidós, Barcelona.

__________ (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Paidós, Barcelona.

Concheiro, Luciano (2016), *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*, Anagrama, México.

Coupland, Douglas (1998), *Generación X*, Ediciones B, Barcelona.

Dubet, Francois (2017), *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Siglo XXI, Buenos Aires.

_________ (2015), *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Echeverría, Bolívar (2010), *Modernidad y blanquitud*, Era, México.

Fuentes, Mario Luis, y Miguel Székely (2010), *Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación en México*, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, México.

González Rodríguez, Sergio (2014), *Campo de guerra*, Anagrama, Barcelona.

_________ (2009), *El hombre sin cabeza*, Anagrama, Barcelona.

Guzmán Chiñas, Maricruz, y Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez (2009), "Educar en y para la diversidad: *¿principio de desigualdad o inclusión?*", en *Educando en y para la diversidad,* Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.

Lipovetsky, Gilles (2016), *De la ligereza. Hacia una civilización de lo ligero*, Anagrama, Barcelona.

_________ , y Jean Serroy (2010), *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, Anagrama, Barcelona.

Salgado Medina, Rosa María, *et al.* (2009), *Educando en y para la diversidad*, UPN, México.

Touraine, Alain (2000), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Fondo de Cultura Económica, México.

_________ (2005), *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Paidós, Barcelona.

_________ (2009), *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*, Paidós, Barcelona.

Valenzuela Arce, José Manuel (2015), *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*, Universidad Autónoma Metropolitana / El Colegio de la Frontera Norte / Gedisa, México.

II. HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA SITUADA

Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez*

Introducción

Este capítulo aborda la idea central de la política de educación básica en México (la cual comprende preescolar, primaria, secundaria y media superior): *la inclusión educativa*. Este concepto es difícil de precisar teórica y operativamente a la hora de aplicarlo a las escuelas mexicanas de cualquier nivel y tipo educativo. Con todo, se señala la posibilidad de conceptualizar la inclusión como categoría pedagógica necesaria para guiar el trabajo de los docentes y la participación en el aprendizaje de los niños y jóvenes que cursan la educación básica.

Asimismo, con miras a reflexionar sobre la posibilidad de generar procesos de inclusión en el ámbito escolar, se alude a la exclusión como un proceso endémico que hace necesario reconocer las formas que éste asume en el sistema educativo mexicano, en especial las que se producen y reproducen en el aula; es un proceso que tiene sitiada y situada a la escuela junto con la injerencia casi invisible de un contexto económico, social y político que produce desigualdad educativa y cultural en la población.

¿Es posible la inclusión? Elementos para reflexionar sobre ella

El incremento demográfico en los últimos 50 años ha sido considerable en México y en otros países de América Latina que enfrentan serios problemas de orden estructural. Su condición de naciones en desarrollo o tercermundistas con una fuerte dependencia y vulnerabilidad en la dinámica internacional del capitalismo, ha provocado el cierre de

* Profesora de tiempo completo Titular "A" de la Unidad 094 Centro, Ciudad de México de la Universidad Pedagógica Nacional. Responsable de la Especialidad de Inclusión e Integración Educativa de la Maestría en Educación Básica.

espacios que garanticen condiciones mínimas de equidad y justicia a grupos sociales —como los indígenas, los migrantes, las mujeres, los niños expulsados de sus hogares por violencia doméstica y en situación de calle y los minusválidos, entre otros— que, por sus condiciones de existencia, terminaron siendo excluidos y marginados por el Estado. Son efectivamente sujetos de derechos, ciudadanos con voz y voto, pero no sujetos con necesidades especiales por su ambigua definición social. A nadie importaba, por lo tanto, si les resultaba posible el ejercicio de su ciudadanía y la correspondencia de éste con su mundo de vida; nadie se preguntaba cómo vivían ni cómo sentían la justicia, la libertad, la igualdad, no sólo en la formalidad del juego político sino en el reconocimiento de su individualidad y su diferencia.

Después de 1968, la sociedad mexicana y algunas latinoamericanas tardarán casi dos décadas en plantearse por primera vez la necesidad de reconocer las diferencias e indefiniciones políticas y sociales que en materia de derechos tienen estos grupos, cuyo estado de vulnerabilidad los vuelve objeto de violaciones y transgresiones constantes a sus derechos e individualidad. Así, finalmente, se ha hecho visible el vínculo entre las condiciones sociales y la desigualdad escolar, fenómeno visible en las cifras de abandono y eficiencia terminal (véase tabla 1); así y todo, por lo general sigue siendo invisible o normalizado dentro de las aulas, ya sea porque se imponen las diferencias individuales, culturales, lingüísticas y sociales, o bien por razones de capital cultural, las cuales producen prácticas de exclusión que marginan e ignoran a los alumnos que las portan. La diferencia va de la mano con la exclusión.

TABLA 1

Tasa de abandono y eficiencia terminal por nivel y tipo educativo (2001-2002, 2007-2008, 2013-2014 y 2015-2016)

Indicador	*Nivel educativo*	*2001-2002*	*2007-2008*	*2013-2014*	*2015-2016*
Tasa de abandono	Primaria	1.7	1.1	0.8	0.7
	Secundaria	7.3	7.1	4.1	4.4
	Media superior	16.9	16.3	15.3	15.5
Eficiencia terminal	Primaria	n.d	92.4	96.8	98.3
	Secundaria	77.7	78.6	87.7	87.7
	Media superior	57.2	58.9	63.2	65.5

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *La educación obligatoria en México. Informe 2018.*

Cabe señalar que la tasa de abandono es un indicador de las desigualdades y de los procesos de exclusión educativa que vive la población escolar en nuestro país; al construirse con base en la comparación de la matrícula de inicio, muchos alumnos dejan de asistir a la escuela en el transcurso del ciclo escolar, y también están aquellos que concluyen el grado pero no se inscriben en el siguiente ciclo escolar (INNE, 2018). En nuestro país, el mayor abandono o deserción se da en la educación media superior, "donde alrededor de 15 alumnos de cada 100 que estuvieron inscritos al inicio del ciclo escolar 2015-2016 ya no se matricularon en el ciclo 2016-2017" (INNE, 2018: 7). Si profundizáramos en estas cifras, se harían visibles la diversidad, las diferencias y los procesos y prácticas de exclusión que se producen y reproducen fuera y dentro del sistema educativo.

En este sentido, Gimeno Sacristán señala que "debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversidad, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad" (1995: 38). De este modo se entrelazan diferencia y diversidad sin perder su significado; la diversidad es la expresión plural de las diferencias traducidas en el reconocimiento de los otros como parte de una misma colectividad que nos incluye. Por ello la diversidad se inscribe en lo biológico y en lo étnico, en lo cultural y en lo intelectual, en lo vocacional y en lo emocional; en fin, en todos los aspectos naturales que conforman al individuo; en cambio, la diferencia es una noción que alude al proceso de producción del ser y que se expresa en formas diversas de vivir, de habitar el mundo; es la subjetividad del propio actor, es la experiencia misma del hombre en el mundo que busca un

> dispositivo que permita la reconstrucción de un horizonte de vida que tenga sentido. Desde la cual se crean nuevos modelos de vida, se cuestionan y destruyen todas las formas de esencia o de identidad, por ello la diferencia corresponde al momento de la constitución preliminar de una subjetividad que se separe para poder existir (Hardt y Negri, 2009: 124).

En este sentido, las escuelas y sus actores se convierten en líneas maestras para edificar sistemas educativos y prácticas con *orientación inclusiva, con calidad y para todos, que no sólo atiendan a la diversidad sino que participen en la constitución de la diferencia.* Con lo que nuevamente la diferencia, en su carácter relacional, emerge para ser definida como un principio de construcción socio-cultural producto de

las condiciones objetivas y subjetivas en las que se configuran hombres, mujeres y niños.

Pero, ¿desde dónde la escuela y sus actores enfrentarán esta ardua tarea? Dar respuesta a esta pregunta nos sitúa en los códigos y sus prácticas, en los significados y en los modos habituales de actuación presentes en la concepción y desarrollo curricular (planificación, evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje), en lo organizativo y metodológico de las escuelas (gestión escolar, participación de los padres de familia, creación de redes de apoyo y comunidades de aprendizaje), y en la composición social y pedagógica del aula (la interculturalidad, acciones comunicativas e interacciones personales), ámbitos en los que los actores edifican su experiencia educativa.

En este capítulo es primordial centrar la atención en los ámbitos y códigos presentes, y fomentar el entendimiento de la diversidad con prácticas que se aparten de la segregación y etiquetación de la diferencia, que se vayan convirtiendo en un acontecimiento que alcance el rango de común y cotidiano en las aulas, en la escuela y, por supuesto, en la vida social. No basta reconocer el binomio diversidad-exclusión, sino emprender actuaciones que modifiquen las situaciones donde los alumnos sean apartados y exiliados del flujo de la enseñanza e impidan su participación en las experiencias de aprendizaje del grupo-clase. Es en las formas de aprender y en lo que se aprende, donde la escuela puede contribuir a compensar las diferencias o condiciones de origen y agregar más valor a la realidad inicial de los alumnos. Las escuelas que hacen la diferencia "son aquellas que aseguran que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículum, independientemente de condiciones equiparables en calidad y oportunidades para los alumnos más vulnerables" (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008: 6).

La heterogeneidad existe en las escuelas, en las aulas, en la familia, en todos los sistemas sociales; pero no olvidemos que la educación es causa de las diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los maestros participamos en la causación de las diferencias, de la unidad forzada, de la estandarización, de la desigualdad, de la exclusión, pero también de la reciprocidad, del consenso y de la igualdad. No hay tal "naturalidad"; hay que mirar más a fondo la escuela, el aula y la familia para hacer visible la singularidad y la posibilidad de un nuevo sentido de lo colectivo. El reto es no hacer de la diferencia un principio de desigualdad que vulnere a una minoría o grupo social con características culturales y adscripciones marginales, provocando la exclusión socioeconómica y educativa del educando.

El derecho a la educación, condición para la inclusión educativa

Vivir en sociedad supone serias dificultades para el individuo que no es visto como parte de una comunidad, grupo o clase, pues corre el riesgo de sufrir, sin ninguna regulación, el ejercicio del poder por parte del Estado; fue por ello que en el siglo XVIII se habla ya de derechos fundamentales y naturales del hombre, de derechos inalienables, de los derechos humanos, entre los que destacaban el derecho a la *vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad*, todos ellos basados en la premisa de que todos los hombres han sido creados iguales. Casi un siglo más tarde emerge una segunda generación de derechos humanos, la cual persigue garantizar a todo el mundo *salud, vivienda, educación, trabajo*, así como el derecho a la libertad de credo, de opinión, de manifestación y agrupación.

En el último tercio del siglo XX, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), ponen al descubierto las irregularidades, exclusiones, violaciones y maltratos de grupos sociales como jóvenes, mujeres, indígenas, homosexuales, lesbianas y discapacitados; así se inició la lucha por el reconocimiento a la diferencia y a la diversidad. El primer paso fue la elaboración de proyectos de iniciativa de ley con relación a estos grupos. En las violaciones de los derechos humanos "se oculta la exclusión tributaria no de una coyuntura (temporal) sino de una estructura (irreversible); sus formas y contenidos cambiarán sobre el armazón que atraviesa las épocas y las sociedades" (Krasz, 2000: 138). La exclusión es social y profunda en sus efectos materiales, en la existencia individual y colectiva. Se excluye de los espacios y procesos que permiten acceder a los bienes educativos, simbólicos, culturales y a los conocimientos socialmente producidos.

Ante los aspectos de la globalización que producen una gran exclusión socioeconómica, mayor pobreza y menores niveles de inclusión educativa, los Estados, en especial los de los países en vías de desarrollo, promueven programas de compensación para grupos en situación de riesgo, siendo cada vez más creciente en aquellos que garantizan el derecho a la educación de la población que por características culturales o de adscripción mantienen una relación de desigualdad en el ingreso, pertinencia y continuidad en el sistema educativo.

Al respecto cabe señalar que desde 1948, en la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, s. f. a) se reconoce a la educación como un derecho con alcance universal, para todos los seres humanos; en el mismo sentido se emiten otros marcos normativos, como:

1) La convención sobre los derechos del niño (1989)
2) El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, s. f. b)

La Declaración del Milenio

En ellos se establecen objetivos estratégicos para ampliar las condiciones de acceso a la igualdad de oportunidades para todos los grupos sociales excluidos. Así pues, la educación es requisito para una sociedad democrática, justa y con igualdad; su universalidad y obligatoriedad garantizan el derecho de todos a ella.

La inclusión educativa es entonces un reto que los sistemas educativos enfrentan. ¿Qué debemos entender por inclusión educativa? ¿Cómo lograrla? ¿Cuáles son las acciones que han de emprenderse para establecerla? Debe reconocerse que la inclusión educativa es el fin de las políticas de inserción y compensación, por cuanto se le atribuyen dos acciones clave:

1) Superar las condiciones políticas, económicas y culturales que producen la exclusión.
2) Construir procesos en oposición a los que han negado la igualdad de oportunidades e impulsado la segregación.

Pese a esta acotación, el término sigue siendo confuso; se le asocia con los discapacitados, con los niños en situación de vulnerabilidad, con mujeres y migrantes, etcétera. De algo sí podemos estar seguros: el derecho a la educación ha posibilitado la apertura del sistema educativo e incrementar la matrícula en sus instituciones (universalidad), con miras a asegurar a toda la población el acceso a la educación básica y media superior (obligatoriedad).

Por ello, cuando se hable de inclusión educativa estamos en el terreno de la política; hablar de inclusión es pensar en una categoría de intervención aplicada a las diferentes esferas de la vida social con fines remediales o compensatorios. Sin embargo, se trata de hacer de la inclusión una categoría pedagógica que promueva el aprendizaje y

la justicia curricular, de los cuales han estado al margen los grupos excluidos.

En este contexto aparece la educación inclusiva como una promesa y una necesidad: acortar las brechas educativas y de desigualdad en general a través de *la equidad y la accesibilidad curricular*, es decir, mediante la igualdad de oportunidades para acceder al currículo, a los materiales, libros de consulta y al uso de tecnologías.

En 2005 la Unesco señaló la importancia de la educación inclusiva, la cual puede ser concebida como un proceso que permite responder a las diversas necesidades de todos los educandos, garantizando su participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias, y reduciendo así las prácticas de exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Hacia la inclusión y el reconocimiento de la diferencia en la política educativa mexicana

La noción de *diferencia* está asociada con la de *inclusión*, categoría que ha sido una constante en las teorías de la educación y en la política social desde la segunda mitad del siglo XX en el contexto de las democracias liberales, las cuales se apoyan en la idea de igualdad de oportunidades para todos, "pues en el liberalismo hay una suerte de buena voluntad, de un discurso interesado por la suerte de los excluidos: se implementan así las políticas de inserción" (Autès, 2004: 36). Éstas se definen como la acción gubernamental que remediará la exclusión de aquellos que han permanecido invisibles, de los que viven la pobreza, la discapacidad, el éxodo y la expulsión del mundo del trabajo, y la marginalidad por cuestiones étnicas, religiosas o de género; así se configura el significado dominante del término *inclusión* como categoría de intervención asociada —en lo político y en lo educativo— con el derecho a la educación, el cual garantiza la equidad en el acceso de todos los ciudadanos a ésta. Es en las políticas sociales que la inclusión es susceptible de una interpretación clave al emprenderse desde ellas acciones remediales, compensatorias y focalizadas para garantizar el "derecho a"; veamos el caso de la política educativa, cuyo enfoque se fusiona con lo pedagógico y lo estructural para *garantizar una sociedad inclusiva y justa*. Tal es el caso —sin que ello implique olvidar la historia de la política educativa del pasado reciente (1970) y del presente (1990), que diseña acciones y programas para cubrir la cuota de inclusión necesaria

para la buena marcha de la sociedad— de la Reforma Integral de la Educación Básica, que comenzó a operar en 2004 y concluyó en 2011 y se define como inclusiva en el enfoque y en lo pedagógico, pero sin cambios en lo estructural. Es decir, sólo es reparadora y no preventiva. En ella la noción de exclusión no aparece, pero sí la de diferencia excluyente, cuyos rostros son dos: la pluralidad cultural y étnica que constituye a nuestro país en primera instancia, y luego la discapacidad y los sujetos en riesgo de fracaso escolar; pero en todos los casos es vista como condición individual y no como producto de la pobreza estructural que la población mexicana vive y lleva a las aulas, reproduciendo procesos de exclusión y desigualdad social y educativa.

Aquí se ubica pues la primera paradoja de la política para la educación básica en México y del enfoque de educación inclusiva que la sustenta; se centra en alumnos vulnerables y facilita que el sistema educativo no se cuestione y se vaya desvaneciendo la aspiración para todos. A despecho de lo novedoso del lenguaje que pretende incidir en las prácticas educativas y pedagógicas, la política educativa no logra construir una nueva noción de lo común y tampoco una nueva relación con lo común que permita generar una comunidad que sea producto del reconocimiento del otro, de un ser que acoja a todos, de una sociedad de iguales.

En este horizonte se plantea *el derecho de todos a la educación; el derecho a la educación para todos.* Sin embargo, quién, cómo y hasta dónde se puede llegar en el cumplimiento de este derecho frente a los efectos irreversibles de una pobreza que asume múltiples rostros de exclusión. En México, como ya se señaló, la Reforma Integral de la Educación Básica tiene esta pretensión; sin embargo, en el documento base de tal reforma, la inclusión y la diversidad son categorías definidas sólo desde el plano político; la primera alude al contenido operativo, y la segunda es considerada un elemento de adscripción social, sin que haya una mirada educativa, pedagógica y filosófica que sustente la presencia de estos dos ejes. En este sentido cabe señalar que la reforma curricular —que inició en 2004 para preescolar, en 2006 para secundaria, en 2008 para educación media superior y en 2011 para educación primaria, hasta el actual modelo educativo 2018—, promueve cambios importantes, entre los cuales figuran:

1) reorientar los procesos de formación docente;
2) impulsar la autonomía escolar;
3) promover el uso de la tecnología;

4) modificar los mecanismos de distribución de financiamiento educativo;
5) diseñar el Nuevo Modelo Educativo (NME) que se constituye en marco educativo común bajo una nueva orientación pedagógica y de gestión educativa. Su diseño se inició en 2014, se consolidó en 2016 y se puso en operación en agosto de 2018. Este último cambio viene a ser el más importante.

Con el nuevo modelo educativo se busca consolidar la calidad escolar e implementar una nueva pedagogía que lleve a las mejores prácticas. Esta nueva pedagogía está basada en 14 principios que ponen a los educandos en el centro del aprendizaje: reconocen la naturaleza social del conocimiento; fomentan el aprendizaje situado y promueven una cultura del aprendizaje y la convivencia, atendiendo así la presencia de la diversidad.

Ese cúmulo de principios va a reconceptualizar la función de los profesores de educación básica y media superior, función que se erige en componente fundamental para la calidad educativa. El diseño del Nuevo Modelo Educativo se estructuró en tres grandes pilares:

1) "la determinación de los fines de la educación en México, un ejercicio inédito por forma y alcance que establece claramente el perfil de ciudadano que se aspira a formar desde el sistema educativo";
2) la creación de un modelo educativo propiamente que expresa perspectivas y rutas específicas sobre la "forma en que se propone renovar y articular los principales componentes del sistema educativo en los niveles básico y medio superior para alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los niños y jóvenes", y
3) una "Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016-2018", en la cual se establecen y detallan los nuevos contenidos y principios pedagógicos que se traducirán en el plan y los programas de estudio, libros de texto, materiales y prácticas de instrucción renovadas en las aulas del país (Granados, 2018: 52).

Cabe señalar que el modelo curricular se mantiene basado en competencias, y que se reestructuran los campos de formación académica; se agregan dos áreas de desarrollo personal y social y la de autonomía curricular, y se da énfasis a la educación socio-emocional. El modelo establece aprendizajes clave para asegurar un nivel mínimo cultural (competencias básicas) al término de la educación media superior. Y

por último se promueven nuevas maneras de enseñar asociadas con los enfoques didácticos de las asignaturas que integran el plan de estudios de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior), así como el desarrollo de aprendizajes clave y de habilidades socioemocionales.

De este modo, los cambios del Nuevo Modelo Educativo que sitúan en el centro la formación de los docentes, son:

1) la perspectiva pedagógica que lo sustenta, la cual requiere que el profesor sea un agente activo para operar la autonomía curricular, pues ella le permite decidir una quinta parte del currículo;
2) la atención a la diversidad y la promoción de la interculturalidad.

He aquí donde la política educativa se convierte en una pieza clave al impulsar programas compensatorios que atienden el trinomio desafortunado diversidad-diferencia-desigualdad, presente en grupos cuyas características culturales y de adscripción son excluidas del sistema educativo, desde su currículo.

Inclusión como categoría pedagógica. ¿Es posible una escuela inclusiva?

Para la educación inclusiva el epicentro está en lo pedagógico, que refiere a las formas de aprender, convivir y vivir en el interior del aula; encontramos una estrategia de resistencia y la posibilidad de cambiar las prácticas de jerarquía que se viven en la escuela, al mirar a la diferencia como alteridad y establecer una interacción constructiva con el otro a través de la conversación, el diálogo, la deliberación, la cooperación y la libertad de enseñar y aprender en cada uno de los miembros de la comunidad escolar, donde el aprendizaje cooperativo y el contrato pedagógico redefinen la dinámica escolar. Por ello que se requiere lo siguiente:

1) terminar con las prácticas educativas que clasifiquen a los estudiantes por su origen social, capital cultural y académico;
2) flexibilizar las directrices que regulan los contenidos;
3) que los profesores traten individualmente a cada uno de los estudiantes, reconociendo los desiguales niveles de inteligencia general, así como la variedad de las aptitudes específicas de cada

uno, que muestran importantes diferencias en cantidad y calidad entre los individuos;

4) fomentar la conciencia de la multiculturalidad integrando al currículum las señales de identidad cultural del grupo, comunidad y nación;

5) el reconocimiento de la cultura ligada al género, y

6) difundir una cultura universalizante.

Sólo si en las escuelas y en las aulas se producen los cambios de mentalidad y actitud necesarios para instaurar el respeto entre todos y con todos, se logrará la inclusión y su expresión democrática, la ciudadanía social.

También es necesario que los maestros diseñen actividades donde los alumnos sean el centro de la actividad pedagógica, donde se aprenda a aprender y se acceda a los conocimientos necesarios para no ser objeto de exclusión y marginalidad. Por lo tanto, el currículum es una herramienta de inclusión para romper con la cultura hegemónica en la escuela tradicional y desarrollar un currículum planificado, transformador e igual para todos que se centre en los procesos de aprendizaje y en una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de estrategias para aprender a aprender (metacognición); estrategias como el "planteamiento de problemas o situaciones problemáticas, discusión, debate, búsqueda de información más allá de la clase, trabajo cooperativo y solidario en grupos heterogéneos, elaboración de mapas mentales donde el error es importante medio de aprendizaje" (López, 2005: 16).

Por ello es pertinente mirar hacia el desarrollo del currículum, que comúnmente alude a las prácticas pedagógicas que concretan las competencias, los aprendizajes esperados y hacen posible los estándares; también en dichas prácticas se ubica la planificación, en la que se diseñan situaciones de aprendizaje y se expresa lo didáctico como facilitador de la enseñanza y el aprendizaje. El maestro no sólo es un aplicador de técnicas y procedimientos, sino un profesional reflexivo que pone en acción sus saberes para lograr una intervención pedagógica autónoma y eficiente en el aula a fin de propiciar el aprendizaje en libertad y en relación con el otro.

En el marco de la educación inclusiva, hoy día existen propuestas importantes donde se reconoce la importancia de la relación entre currículum y planificación como epicentro para la mejora educativa; entre ellas figuran los proyectos de investigación en el aula, de López Melero;

las unidades didácticas de Pere Pujolàs y Pilar Arnaiz, y los centros de interés de Rebeca Anijovich. Todos ellos tienen en común un modo de aprender a aprender en colaboración, un modo de enseñar a pensar y a hacer donde el profesor y el alumno deben llegar, a través del aprendizaje dialógico, a un consenso y a una metacognición antes de tomar una decisión y convertir el aula en una comunidad de aprendizaje y convivencia. Sólo conociendo estas propuestas y operando en el aula desde ellas, la inclusión educativa llegará a ser, no una categoría de intervención de la acción gubernamental sino una realidad educativa posible. La inclusión educativa, como una realidad pedagógica, requiere de las siguientes condiciones:

1) La existencia en los profesores de educación básica de un capital profesional centrado en la recuperación de su experiencia a partir de un ejercicio sistemático de la investigación, y en los procedimientos y estrategias para atender los retos pedagógicos y didácticos que enfrentan el Nuevo Modelo Educativo o la Reforma curricular. El objetivo es dejar de reproducir la exclusión y la desigualdad educativas presentes en el aula como un producto de la dinámica económica y social que se manifiesta en capitales culturales diversos, en condiciones de vida y afectividades diferentes, y en disposiciones de aprendizaje desiguales. En el tiempo de la diversidad se agudizan estas diferencias, sobre todo en la población de jóvenes entre 14 y 27 años, que no sólo enfrentan la pérdida de certezas sociales, éticas y educativas, sino el desempleo y la exigencia de una mayor escolaridad, sin que esta última asegure su futuro laboral y social.
2) Formar para vivir —en el seno mismo de la escuela— la inclusión como una práctica pedagógica que les permita reconocerse como sujetos valiosos, participativos y con los saberes sociales, profesionales y técnicos necesarios para enfrentar los vaivenes de la vida social, política y económica que caracteriza a la sociedad de hoy —sociedad de la información y el conocimiento, o posmoderna— sin que pierdan la esperanza en la humanidad. La inclusión, como práctica social, implica comunicarse, dialogar, respetar las culturas y las religiones ajenas y las diferencias personales, sin perder el sentido de lo común; ello permitirá vivir y actuar sin excluir a nadie por razones económicas, culturales, étnicas, de clase o religión. Los niños y los jóvenes serán los actores fundamentales del cambio social; ellos serán quienes ha-

> rán posible un *mundo mejor*; pero esto no sucederá si no se toma conciencia de la función social de la escuela, de su incidencia en la constitución de la inclusión educativa, pedagógica y social al formar a estos actores de cambio; serán ellos quienes, andando el tiempo, pondrán fin a las prácticas de exclusión dejando de ser los reproductores-actores de la misma.

En resumen, la escuela situada es aquella que reproduce, sin saberlo ni reconocerlo, prácticas de exclusión que se mimetizan en las prácticas de enseñanza anacrónicas (hecho didáctico) que no responden a los cambios en los contenidos de los planes al continuar con formas de enseñanza que no contribuyen a la formación de niños y jóvenes para responder a contextos cambiantes. También se puede señalar que la escuela situada es aquella que se muestra indiferente a las condiciones y acontecimientos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes; aquella que responde estigmatizando, expulsando e ignorando a sus estudiantes hasta ocasionar su fracaso y expulsión del sistema educativo. La escuela está situada porque no está aislada del contexto que la determina: está inmersa en un sistema económico, social y educativo que exhibe profundas desigualdades. Éstas ponen en desventaja a nuestros niños y jóvenes a la hora de ingresar al mundo escolar, el cual no procura ayuda pedagógica para que el más vulnerable se fortalezca y logre salir exitoso del ámbito escolar. Por ello, la inclusión pedagógica y social es un largo camino aún por construir y seguir desde todos los ámbitos de la sociedad y la educación.

Fuentes bibliográficas

Alcudia Rosa, Marisa del Carmen, *et al.* (2000), *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa,* Laboratorio Educativo, Zaragoza.

Arnáiz Sánchez, Pilar (2004), "La educación inclusiva: dilemas y desafíos", en *Educación, Desarrollo y Diversidad*, vol. 7, núm. 2, pp. 25-40.

Autès, M. (2004), "Tres formas de desligadura", en S. Karsz, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Gedisa, Barcelona.

Calderón, Fernando (2007), *Ciudadanía y desarrollo humano. Cuaderno de gobernabilidad democrática 1*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Dussel, Inés (2004), *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en Argentina de hoy: algunas reflexiones y propuestas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, recuperado el 22 de agosto de 2017, de <http:// biblioteca virtual. clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>.

Echeita Sarrionandia, Gerardo (2007), *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa,* Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación / Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Barcelona.

__________, y Cynthia Duk Homad (2008), "Inclusión educativa", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-8, recuperado el 8 de marzo de 2017, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55160201>.

__________, y Ana Belén Domínguez Gutiérrez (2011), "Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas", en *Aula*, núm. 17, pp. 23-35.

Fernández, Marisa (2008), "Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire", en Moacir Godotti *et al*. (comps.), *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía,* Clacso, Buenos Aires, recuperado el 15 de marzo de 2017, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>.

Gimeno Sacristán, José (1992), "Curriculum y diversidad cultural", en *Educación y Sociedad*, núm. 11.

__________ (1995), "Diversos y también desiguales, ¿qué hacer en educación?", en *Kikiriki. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela*, núm. 38.

Granados Roldán, Otto (2018), *Reforma educativa,* Fondo de Cultura Económica (Serie Reformas estructurales), México.

Hardt Michael, y Antonio Negri (2003), *El trabajo de Dionisos. Una crítica de la forma-Estado,* Akal, Madrid.

__________ (2009), *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*, Akal, Madrid.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), *La educación obligatoria en México. Informe 2018,* recuperado el 30 de mayo de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2018/>.

Karsz, Saül (2000), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Gedisa (Biblioteca de educación. Pedagogía social y trabajo social), Barcelona.

———— (2004), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Gedisa, Barcelona.

López Melero, Miguel (2005), “La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva”, en *Revista Biblid* 0214-137X, núm. 21, recuperado el 30 abril de 2017, de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7765/33194385.pdf?sequ>.

———— (2007), “La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva”, en *Revista Sinéctica*, núm. 29, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México.

Negri, Antonio (2008), *La fábrica de porcelana. Una nueva gramática de la política*, Paidós, Barcelona.

Organización de las Naciones Unidas (s. f. a), *Declaración de los derechos humanos*, recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

———— (s. f. b), *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>.

Piqué, Begoña (2006), “La atención a la diversidad: ¿realidad o ficción?”, en *Aula de Evaluación para Inclusión*, núm. 163-164, Universitat de Barcelona, Barcelona.

III. LOS JÓVENES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿INCLUSIÓN Y EQUIDAD O JUSTICIA SOCIAL?

Maricruz Guzmán Chiñas*

> En el educar hay algo de oponerse "al orden natural de las cosas". Un niño, una niña, un joven, no tienen un destino inevitable y el mundo y sus vidas no deberían quedar reducidos a experiencias acotadas o a interdicciones irracionales (Skliar, 2017: 17).

Introducción

En este capítulo se presentan algunos señalamientos en torno a las políticas educativas, a sus ejes y directrices, fundamentalmente a las relacionadas con la inclusión y la equidad. Se toma como punto de partida el binomio inclusión-exclusión, el cual va configurando las condiciones y posibilidades de transitar por el sistema educativo con éxito.

Uno de los sectores poblacionales que sufren los embates de las desigualdades sociales y educativas es el de los jóvenes, quienes ven limitadas o canceladas sus opciones de inclusión educativa y/o laboral por las circunstancias estructurales y económicas en las que se socializan y construyen su mundo. De ahí que en este capítulo se perfilen algunas ideas que pautan el proceso de inclusión, equidad y justicia en un mundo permeado por la competencia, la productividad y el individualismo.

* Doctora en pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México. Labora en la Universidad Pedagógica Nacional.

Los jóvenes y las políticas educativas: ¿inclusión y equidad o justicia social?

Los debates en torno a la desigualdad social y escolar adquieren en la actualidad una gran significación por los procesos de selección, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión que se viven. Pareciera que lo políticamente correcto es hablar de inclusión;[1] pero, ¿cómo entender esta categoría y cómo se concreta en las políticas educativas y las prácticas pedagógicas? Estos ejes tendrían que constituirse en el centro de las discusiones, argumentaciones y acciones si aspiramos a la equidad y a la justicia social. La inclusión, el derecho a la educación, la equidad en las oportunidades de aprendizaje durante el proceso escolarizado y en los resultados de aprendizaje, son temas con muchas artistas —económicas, pedagógicas y didácticas, entre otras— que entrañan arduas y complejas tareas.

La creciente preocupación por construir procesos educativos que tiendan a la inclusión, no puede hacer a un lado el vínculo que existe entre exclusión, pobreza, desigualdad social y cultural; hoy es innegable que individuos y grupos diferentes se hacen más vulnerables y susceptibles de exclusión, discriminación e injusticias; la exclusión es omnipresente, se manifiesta en todas las comunidades en formas dramáticas o sutiles. Los espacios de exclusión recíproca e inclusión desigual en que se fragmenta la sociedad, no surgen de manera espontánea ni son exógenos respecto a los sujetos que forman parte de esta sociedad; de ahí que sea fundamental analizar la relación individuo-sociedad y la experiencia social de los sujetos, específicamente de los jóvenes.

Por lo tanto, hablar de inclusión es también hablar de exclusión y desigualdad. La desigualdad en las últimas décadas se ha agudizado y se caracteriza por los fuertes contrastes en las condiciones de vida de los diferentes segmentos de la población. Se han implementado una serie de políticas para reducir estas brechas sociales; sin embargo, pareciera que sólo se amplían, dado que dichas políticas tienden a ser

[1] De acuerdo con Braslavsky, la inclusión se convierte en un concepto estelar. Para esta autora los conceptos estelares "son aquellos que aparecen como componente inevitable de los discursos escuchados. […] son resignificados de diversa manera con relación a cómo se articulan con la resolución que se le dé a los 'conceptos controversiales', que son aquellos respecto de los cuales no existe consenso" (1997: 44).

compensatorias, de carácter paliativo, y no modifican las condiciones estructurales que pautan las desigualdades.

Sociedades como la nuestra se caracterizan por las profundas desigualdades que exhiben; la desigualdad social trasciende la económica y permea prácticamente todos los rincones de la vida individual y social. Así pues, nos enfrentamos con "experiencias biográficas, estilos de vida, sentidos y percepciones fragmentadas, con espacios urbanos, escolares y de consumos fragmentados, y con ámbitos de sociabilidad y campos de interacción igualmente fragmentados" (Saraví, 2015: 27) que dan lugar a procesos de inclusión desigual y de exclusión recíproca. En este sentido, la desigualdad se convierte en una experiencia colectiva de carácter relacional y multidimensional, expresada en las prácticas y los sentidos cotidianos de los sujetos. Porque la pobreza

> tiene otros rostros y modalidades vinculadas a los nuevos patrones de consumo sustentados en bienes y servicios cada vez más sofisticados. Las formas de exclusión también han variado y se extienden a productos y servicios no convencionales, como es el caso de las tecnologías vinculadas con la sociedad del conocimiento y la información. Éstas compiten en importancia, en segmentos de la población cada vez más amplios, con el consumo de alimentos, la vivienda, el cuidado de la salud y otros rubros fundamentales (Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018: 44).

En las últimas décadas se ha verificado un dramático incremento de la desocupación, la pobreza y la desigualdad. Las políticas económicas y sociales implementadas han significado el surgimiento de amplios sectores de nuevos pobres en condiciones de creciente vulnerabilidad o exclusión. Estas características del contexto actual han dado lugar a la emergencia de situaciones problemáticas vinculadas al debilitamiento del lazo social entre los grupos más vulnerables de la sociedad, "como a la inclusión desfavorable de amplios contingentes de pobres. La experiencia neoliberal [...] dejó como uno de sus resultados, entre muchos otros, la exclusión de los más vulnerables (jóvenes, desempleados, madres solteras, minorías étnicas, migrantes retornados, etcétera" (Saraví, 2015: 14). Ante este escenario, y parafraseando a Touraine (2000), ¿cómo es posible vivir juntos en sociedades tan profundamente desiguales? En particular, ¿cómo los jóvenes viven y enfrentan la existencia de diferencias y desigualdades socioeconómicas o de clases tan marcadas y profundas? ¿Es posible que logren igualdad de oportunidades educativas y laborales en estas condiciones?

Uno de los espacios en que los gobiernos se han focalizado para paliar la creciente desigualdad y, por consiguiente, los crecientes procesos de exclusión, es el educativo, y se han diseñado políticas que asumen como un eje pedagógico la inclusión y la equidad.

> Las políticas educativas son las directrices que orientan la toma de decisiones y acciones que se deben realizar en el ámbito escolar con la finalidad de lograr los objetivos que se plantean en los distintos niveles educativos. Son los lineamientos que los administradores proponen al personal docente para que establezcan los objetivos, las estrategias y los instrumentos que van a utilizar para comprobar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes (Huerta, 2017: 141).

Estas políticas están estrechamente ligadas al tipo de hombre y de sociedad que se pretende formar, y se configuran a partir de líneas generales que apuntan a varios objetivos: reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento económico; reducir los presupuestos educativos; establecer controles centrales más directos sobre el currículum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización de las escuelas. Por lo tanto, los ejes han sido la descentralización, el énfasis en incrementar los niveles de autonomía escolar, la profesionalización docente y los mecanismos de evaluación del rendimiento académico.

La política educativa de cada país está influida por los cambios que los sistemas educativos internacionales demandan. Desde que México, en 1994, ingresa como país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se inserta en un modelo de crecimiento y competitividad en que se establece una política educativa basada en reformas y evaluaciones; así se recuperan las directrices emanadas de los acuerdos y reuniones internacionales.

Los organismos internacionales son los encargados de establecer las líneas generales de acción de las políticas educativas; señalan la calidad como el problema central de la educación y la postulan como el objetivo que se persigue a través de una nueva oleada de reformas de los sistemas educativos, especialmente en el nivel básico.

> Hacer de la calidad de la enseñanza una prioridad nacional es imprescindible, así como contar con firmes políticas nacionales que asignen alta prioridad al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza para lograr que todos los niños que van a la escuela adquieran las competencias y los conocimientos que se supone que deben obtener. En los planes de educación se

> deben exponer objetivos y establecer niveles de referencia respecto de cuyo cumplimiento se pueda exigir responsabilidad a los gobiernos, así como los medios de alcanzarlos. El mejoramiento del aprendizaje, especialmente el de los niños más desfavorecidos, debe constituir un objetivo estratégico. Los planes han de incluir una serie de enfoques para mejorar la calidad del personal docente, elaborados en consulta con los educadores y sus sindicatos. También tienen que garantizar que las estrategias estén respaldadas con recursos suficientes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2014: 26).

Las reformas suelen constituirse en los mecanismos privilegiados para buscar la adecuación de los sistemas escolares a lo que la sociedad necesita de la educación. Los presidentes o secretarios de educación no son los creadores de la reforma educativa: sólo son operadores de los dictados del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE. De manera específica, la OCDE recomienda, para el caso mexicano, 15 acciones para mejorar la calidad del sistema educativo:

1) Definir la enseñanza eficaz
2) Atraer mejores candidatos docentes
3) Fortalecer formación inicial docente
4) Mejorar la evaluación inicial docente
5) Abrir todas las plazas docentes a concurso
6) Crear periodos de inducción y de prueba
7) Mejorar el desarrollo profesional
8) Evaluar para ayudar a mejorar
9) Definir el liderazgo escolar eficaz
10) Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores
11) Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas
12) Incrementar la autonomía escolar
13) Garantizar el financiamiento para todas las escuelas
14) Fortalecer la participación social
15) Crear un Comité de Trabajo para la Implementación (OCDE, 2010: 5-8).

Las reformas han implicado cambios en la organización, gestión y financiamiento de los sistemas, en los procesos pedagógicos y en los contenidos curriculares, y han dado lugar a nuevas herramientas de regulación para hacer congruentes los sistemas con la eficiencia, la efica-

cia y la productividad. Estas herramientas se constituyen en procesos de control del sistema educativo, y entre ellas figuran los procesos de evaluación que se apuntalan en las reformas educativas.

Por un lado se encuentra la evaluación cotidiana de los aprendizajes de los estudiantes (de los resultados de dicha evaluación depende la promoción a ciclos o niveles escolares superiores); por el otro, se encuentran las evaluaciones estandarizadas, como la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), una prueba internacional promovida por la OCDE con la finalidad de medir el rendimiento de estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales. En esta lógica evaluativa también son considerados los docentes, a quienes no les basta su formación inicial para cumplir con su función; hoy día tienen que demostrar sus niveles de idoneidad para ingresar o permanecer en la actividad docente; sin embargo, con la llegada de López Obrador a la Presidencia de la República se están redefiniendo los elementos configuradores de la reforma educativa, en la que la evaluación docente se encuentra en el eje de la discusión.

En un contexto donde han de someterse a las leyes del mercado, especialmente a la competencia, las escuelas se vuelven selectivas, para garantizar los resultados en los exámenes y obtener una posición en el mercado. Esta concepción de la eficacia, al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, considera que ésta es siempre medible a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Por lo tanto, exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de los diferentes centros y como la medida del nivel cultural de la población.

Estas evaluaciones tienden a no considerar el contexto en el que se socializa a los estudiantes, ni sus conocimientos previos ni sus procesos de aprendizaje, por lo que los resultados son poco favorables; además de que los instrumentos son elaborados en otro país o en un contexto diferente al medio en que se van a aplicar. En palabras de Ferreiro:

> Las evaluaciones por sí mismas no mejoran la calidad, por lo que es importante tomar las medidas para que se comprenda que la cultura de la evaluación sólo es un medio que tiene riesgos como los de aumentar la inequidad y estrechar el contenido de la educación si no se vincula con una cultura de la calidad (2005: 54).

Es por ello que las evaluaciones amplían las brechas que existen entre los resultados educativos de distintos grupos poblacionales; la escuela, en muchas ocasiones, llega a

> debilitar a los más desposeídos, lo cual está íntimamente vinculado a las condiciones socioeconómicas y culturales de pertenencia de los estudiantes. A través de sutiles mecanismos, la escuela legitima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural. Y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia (Kaplan, 2006: 34).

Los estudiantes más vulnerables —los que enfrentan las consecuencias negativas de las evaluaciones— son aquellos que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos; el éxito y el fracaso en las trayectorias escolares se valoran desvinculados de los entornos sociales, económicos y de las prácticas escolares que producen o reproducen formas de diferencialismos,[2] y se consideran como un problema individual del estudiante; en los hechos decretamos: origen es destino.

Otra de las recomendaciones dadas para responder a los tiempos actuales en las reformas educativas, es la relacionada con la educación inclusiva; en este sentido, la Unesco señala las directrices que "ayudan" a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y hacen observar los ámbitos donde se necesita una atención especial con miras a promover la educación inclusiva y a fortalecer la elaboración de políticas. Este organismo toma como referencia los ejes que se plantean en la reunión de Jomtiem, Tailandia (1990), específicamente la promoción de la educación para todos —la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos—, y la promoción de la equidad; por lo tanto, se asume como una estrategia clave para orientar las políticas y prácticas educativas. En esta lógica, se conceptualiza la educación inclusiva como

[2] El diferencialismo consiste en separar, en distinguir algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etcétera (Skliar, 2005: 16).

> un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (Unesco, 2009: 9).

En consecuencia, la inclusión es vista como un proceso que mueve a considerar la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos, para que participen en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, a fin de reducir la exclusión en la enseñanza hasta, quizás, erradicarla. Ello implica cambios de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias sobre la base de una visión común que contemple a todos los estudiantes.

En el planteamiento discursivo, las políticas educativas están orientadas a mejorar la calidad de la educación; en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) se plantea como política de acción *integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades;* con ello se pretende "una política enfocada en alcanzar una sociedad de derechos ciudadanos y humanos plenos. […] se proponen políticas sociales que giran en torno al ciudadano, ubicándolo como un agente de cambio, protagonista de su propia superación a través de su organización y participación activa" (Gobierno de la República, 2013: 51).

En el terreno educativo, el Plan Nacional de Desarrollo establece *garantizar la inclusión y la equidad;* para ello se requiere ampliar las oportunidades de acceso a la educación, lograr la permanencia y el avance en los estudios de todos los sectores de la población, "incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles" (Gobierno de la República, 2013: 67).

Estos señalamientos se incorporan a la reforma educativa, donde la inclusión y la equidad abren la posibilidad de brindar una educación de "calidad" a los estudiantes que transitan por los diferentes niveles educativos; en los planteamientos se estipula que se toman en cuenta la diversidad y los contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. Es bajo esta premisa que en el Acuerdo 592 se establece como principio pedagógico favorecer la inclusión para reconocer y atender la diversidad que

existe en nuestro país. El sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. E inclusiva porque se ocupa en reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011: 27).

Aunque en los documentos se hace referencia a la diversidad en todas sus manifestaciones, se termina priorizando, en el terreno de la atención pedagógica, a aquellos estudiantes que presentan alguna discapacidad o a quienes, desde la lógica homogénea, rompen con el parámetro de la normalidad, que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo normal (Skliar, 2005).

Esta orientación en la política educativa, y el principio de inclusión y equidad, se retoman en el Modelo Educativo 2018 y se reconoce que en el sistema educativo persisten los rezagos, las inequidades, la exclusión y la discriminación.

> Durante la segunda mitad del siglo XX, el Estado logró alcanzar la cobertura prácticamente universal en primaria y secundaria. Sin embargo, aún existen importantes retos en la cobertura de la educación media superior, superior y preescolar, particularmente en los niveles de ingreso más bajos y los grupos tradicionalmente excluidos (y se perfila como una acción pedagógica) "que los principios de equidad e inclusión estructuren de manera transversal el sistema educativo y todos los elementos que lo componen, al mismo tiempo que se tomen medidas focalizadas de alto impacto para romper los principales nudos de desigualdad y apoyar a las poblaciones más vulnerables" (SEP, 2018: 150 y 152).

Los avances en los resultados de esta orientación inclusiva son escasos en la mayor parte de los países. ¿Cómo lograrlo si para paliar las desigualdades se emplean políticas y programas compensatorios que no producen cambios estructurales, sino que perpetúan estas desigualdades? Aun teniendo todos los muchachos la posibilidad de ingresar a la escuela, ésta abandona su pretensión de carácter universal para segmentarse; a partir de las experiencias escolares se construyen y reafirman el distanciamiento sociocultural entre diferentes y desiguales sectores de la sociedad. Saraví (2015) plantea que las pautas de inte-

racción y los estigmas favorecen las formas de exclusión que dan lugar, en un mismo espacio, a la existencia de mundos aislados, fragmentados e invisibilizados.

Así pues, el origen social pauta oportunidades y obstáculos para contar con experiencias culturales y simbólicas que le permitan al sujeto inaginar y construir su mundo; para los pobres, “el mundo” representa el espacio de significación y producción cultural ligadas a la desigualdad, de manera directa o indirecta. En palabras de Carina Kaplan: “El éxito y fracaso educativo es una construcción cultural que reafirma o rechaza el parámetro con el que los estudiantes ya entran clasificados a la escuela. Esto es, la clasificación escolar lleva muchas veces implícita la clasificación social de origen de los estudiantes” (2006: 35).

Siguiendo a la misma autora, se recuperan las siguientes interrogantes: ¿en qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, en su interior funcionan mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad, ¿la escuela es vista como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y jóvenes, o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización? ¿Cómo lograr el desafío de potenciar a todos los alumnos, con sus diferencias, pero sin distinciones implícitas?

Estos señalamientos no deben llevarnos a la desesperanza sino a la posibilidad de construir caminos imaginando un mundo mejor posible en el que la educación inclusiva se constituya en un proyecto ético que nos obligue

> a ver a la educación no como algo que hacemos a una población discreta de niños (jóvenes y adultos), sino, más bien, como algo que debemos hacer por nosotros mismos […] que nos permite experimentarnos como animados, como capaces de encontrar nuevas libertades secretas, posibles e invenciones que nos llevan en direcciones inesperadas y dan vida al proyecto humano […] que nos permite ser optimistas en el sentido que podemos cambiar (Slee, 2012: 64).

Esto debe impulsar a las instituciones y a los maestros a asumir la responsabilidad ética de aprovechar los márgenes de autonomía y creatividad con miras a que los estudiantes aspiren a transformar la cultura de la desigualdad, en la que no todos tenemos las mismas oportunidades y beneficios materiales y simbólicos.

Los jóvenes y sus posibilidades de inclusión educativa y social

Hablar de jóvenes, de diversidad e inclusión, no es tarea fácil, por cuanto son categorías que se conceptualizan y asumen desde diferentes perspectivas; de ahí que empiece por señalar cuál es la visión que sustenta este escrito. En primera instancia, se considera que la juventud es una construcción social, que no es algo dado sino que se crea e inventa socialmente; por ello habrá que preguntarse cómo y desde dónde se están dando, en la actualidad, esos procesos de construcción. "Ser joven entonces no es un 'algo' azaroso o producto de la casualidad; los sentidos y los significados que constituyen a este sujeto están absolutamente relacionados con el momento histórico y social de una comunidad" (Gil y Soto, 2008: 177).

Pero ¿qué es la juventud? ¿Quiénes son los jóvenes hoy? ¿Cómo se configuran en la diversidad y la inclusión social y educativa? Es preciso que nos hagamos una idea clara de quiénes son los sujetos. En nuestro caso, ¿quiénes son los jóvenes que acuden a las aulas o que permanecen en los márgenes de las escuelas? ¿Quiénes son? ¿Qué esperan? ¿Qué temen? ¿Qué soportes materiales y subjetivos los atraviesan? ¿Cómo se perciben en relación con su futuro? Aun cuando no existe consenso en torno al rango de edad para definir a los jóvenes, se puede tomar como referente el criterio establecido por la Organización de las Naciones Unidas, que circunscribe la juventud entre los 15 y los 24 años.[3]

Desde una lógica social e institucional, la juventud es concebida "como una mera etapa de transición que finaliza con el acceso a la vida adulta y la asunción de responsabilidades sociales, civiles y económicas; se presupone que esta instancia de la vida es primordialmente provisoria, inconsistente y universal" (Aparicio, 2010: 904). Esto es, los jóvenes ni son niños ni son adultos; son caracterizados como inexpertos y sin responsabilidades. Esta transición se considera una evolución lineal de la infancia hasta la vida adulta, cuando se desvanece la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a los jóvenes; esta manera de conside-

[3] Para la Organización Internacional del Trabajo, los jóvenes son las personas entre 15 y 24 años. Para el Instituto Mexicano de la Juventud, el rango es de los 12 a los 29 años, mientras que para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, los jóvenes trabajadores son aquellas personas que tienen entre 14 y 29 años de edad (Navarrete, 2001).

rar a la juventud se constituye en una de las formas de exclusión y de no reconocimiento de sus particularidades.

La percepción única y homogénea de la juventud va en perjuicio del reconocimiento de su heterogeneidad; cercena la posibilidad de transformar los marcos interpretativos y las representaciones de quienes tienen la responsabilidad de elaborar las políticas y las estrategias para este sector de la población. Los jóvenes, más que un grupo social condicionado por la edad, constituyen una parte de la población que, como tal, es portadora de significados que la hacen distinta:

> La situación de jóvenes urbanos y rurales, de jóvenes de grupos socioeconómicos carenciados respecto de otros que viven en hogares de mayores ingresos, de jóvenes de 15 a 19 años en contraste con otros de 20 a 24 o de 25 a 29 años, de jóvenes con poca o mucha educación formal, de jóvenes mujeres en relación con jóvenes hombres, de jóvenes indígenas [...]. Distintas son las oportunidades en función de políticas públicas, instituciones de apoyo, condiciones familiares, dinámica del empleo, capacidades adquiridas y redes de relaciones (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2008: 11).

Cuando nos referimos a los jóvenes, un primer aspecto que debemos considerar es la heterogeneidad y la diversidad de condiciones en que se encuentran, ya que éstas encuadran su experiencia y subjetividad en los espacios institucionalizados; para los propios jóvenes existe una

> fuente de tensión entre el deseo de integrarse al mundo adulto y la voluntad de armar guiones inéditos. La vida moderna los pone, por una parte, ante una novedosa oferta de alternativas de individualización, pero, por otra, los somete a requerimientos de estandarización para amoldarse a la educación y el empleo. La identidad de tantos jóvenes se construye en esta bisagra que vincula, pero tensiona, el legítimo anhelo de inclusión social y la pregunta por el sentido y las opciones de esa misma inclusión (Cepal, 2008: 10-11).

Con esta lógica sutil o directa de desconocimiento y negación de la diversidad a nivel individual y colectivo, se niegan también las posibilidades u oportunidades educativas, laborales y de participación para aspirar a la inclusión. La juventud representa la posibilidad de perpetuar o revertir la reproducción intergeneracional de la exclusión social; por consiguiente, las decisiones en las políticas y programas no sólo deben ser *para* los jóvenes sino *con* los jóvenes.

Hoy son más visibles los procesos de exclusión social que viven los jóvenes; ellos son uno de los blancos más castigados, lo que se ha traducido en agresión, violencia, desinterés escolar, delincuencia y desintegración social.

> El ser alumno, la condición estudiantil, es una categoría peculiar que se va transformando históricamente conforme se transforman las sociedades. Precisamente, uno de los efectos educativos más relevantes, ocasionados por la crisis de las últimas décadas, es que se ha generado una suerte de ruptura de trayectorias de jóvenes y adolescentes: los procesos de exclusión y fragmentación social barrieron con la representación del progreso que sostenía que se podía confiar en el futuro (Kaplan, 2006: 27).

Las experiencias de algunos jóvenes quedan atrapadas en cadenas de desventajas que los empujan hacia condiciones duras de exclusión social; muchos otros —la mayoría de los que podríamos reconocer como sectores populares— experimentan transiciones a la adultez marcadas por la vulnerabilidad y la desventaja, que constituyen en sí mismas una forma —desfavorable— de inclusión (Saraví, 2015).

La juventud es una etapa del proceso de socialización e internalización de una sociedad (fragmentada). La condición de clase y las desigualdades asociadas ejercen su mayor influencia durante las primeras etapas de la vida del individuo, condicionando su capital lingüístico, cultural y social, así como sus futuras experiencias de vida. Estas consideraciones configuran un joven diverso, con experiencias y saberes diversificados, con diferentes intereses, necesidades y deseos derivados de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas; ello constituye un serio reto para las instituciones, en lo relativo a gestionar condiciones que coadyuven a los procesos de comunicación, diálogo y encuentro en y desde la diversidad. En los contextos de diferenciación, individualización y fragmentación, la diversidad aparece como un elemento estructural de la realidad social moderna.

En el lenguaje cotidiano y oficial se suele mencionar y enarbolar la diversidad; sin que necesariamente se constituya en una forma de reconocer y relacionarse con el otro, "se encarna en una afirmación simple de la existencia del otro, 'hay diversidad', confesando, entonces, su propia naturaleza descriptora […] con una referencia explícita de que la diversidad son los demás, son ellos y ellas" (Skliar, 2008: 19).

Entonces, ¿qué debemos entender por diversidad? Como ocurre con el concepto de juventud, no existe consenso sobre la noción de diversidad; pero se puede señalar que

> no es tanto su referencia a cualidades de sujetos individuales, que, por supuesto, han de contemplarse, pero que puede llevar a un tratamiento excesivamente individualizado, y a la postre segregador de la diversidad ni es tampoco su referencia a determinados grupos sectoriales de sujetos (Parrillas, 1999: 2).

Tomando en cuenta este señalamiento, no se tendría que definir a los jóvenes como diversos, en contraposición a la niñez o adultez; habría que considerarlos como una totalidad en sí mismos, desde una mirada integral, como sujetos con intereses, representaciones, anhelos, aspiraciones y problemas singulares que están enraizados en una situación y un contexto de vida concreto en donde se producen identidades sociales, se entretejen relaciones familiares, comunitarias, y se enuncia el mundo real y posible (Feixa, 1999).

Es indispensable comprender la diversidad desde una perspectiva crítica que rebase el uso retórico del término, que ha servido para hacer hincapié en la importancia de las sociedades plurales y democráticas para crear falsos consensos y falsa convivencia; la diversidad reviste una gran complejidad que requiere ser analizada y construida desde diferentes dimensiones:

1) vinculación con la totalidad: hace referencia a grupos heterogéneos, a multiplicidad de formas y manifestaciones;
2) interconexión y dependencia a la idea de grupo; no hay diversidad en una única persona;
3) su nexo con la normalidad; si hay algo que pueda definirse como normal, es la diversidad (Parrillas, 1999).

La manera como se interprete y actúe con relación a estas dimensiones, puede promover la inclusión o la exclusión de sectores de población, en este caso los jóvenes. La condición humana es en sí misma heterogénea, pero se mira como una amenaza y no como una oportunidad para construir relaciones y conversaciones dialógicas[4] con los otros;

[4] De acuerdo con Richard Sennet (2012), lo dialógico designa la atención y la sensibilidad en relación con otras personas. Las conversaciones dialógicas implican saber

considerar la heterogeneidad y la diversidad como amenaza, da lugar a la exclusión, que se constituye en

> un proceso y una situación dinámica, modificable e inconstante que condiciona no sólo a las personas en su desenvolvimiento social e individual en todos los ámbitos de la vida, sino que primordialmente asigna *1)* un lugar específico en el universo material y simbólico, *2)* un marco de posibilidades y restricciones concretas y *3)* una identidad en consonancia con la posición alcanzada dentro de la estructura social (Aparicio, 2010: 915-916).

La exclusión y los riesgos que impactan la vida de los jóvenes son ante todo un producto histórico y social que representa la herencia social que los adultos traspasan a las nuevas generaciones. La heterogeneidad que subyace tras la condición social, histórica, cultural, subjetiva y cognitiva de los jóvenes se conjuga con las desigualdades y polarizaciones sociales que inciden en las posibilidades educativas, de vida y de trabajo. Esto nos lleva a la imposibilidad de pensar en una juventud uniforme y única, a la imposibilidad de no considerar como base la heterogeneidad de necesidades y potencialidades sin el riesgo de ampliar las desventajas que viven en los espacios concretos de socialización y formación.

La exclusión, como un proceso que sujeta y prescribe a las personas, les atribuye una suerte de cualidades y tipificaciones que se legitiman socialmente. Cuando se alude a sujetos excluidos, se hace referencia a condiciones sociales, políticas e institucionales explícitas e implícitas que sostienen dichos entornos sociales. De ahí la relevancia de que se conozca y reconozca la diversidad de los jóvenes, considerando entre otros los siguientes referentes: los contextos geográficos y culturales específicos; las diferencias y las desigualdades en el género; la procedencia étnica y la ubicación demográfica; las condiciones socioeconómicas, el grado de participación social y la idiosincrasia cultural; las homogenizaciones arbitrarias, los estereotipos y los estigmas. Con todo ello, es posible buscar la reducción de las prácticas que excluyen, invisibilizan y etiquetan al joven.

La globalización económica, política, educativa y cultural ha abierto para los jóvenes un escenario plagado de restricciones, de exclusiones en diferentes ámbitos, tales como el educativo y el laboral. Ante las

---

escuchar, captar los detalles concretos, las cuestiones específicas. El buen oyente escarba en las intenciones, el contexto, lo explicita y habla de ello.

prácticas uniformizadoras y excluyentes, emerge en el contexto educativo la inclusión, con el propósito de que se promueva un proceso de formación de niños y jóvenes capaces de participar en la vida social, política y cultural en la que se desenvuelven. Las posibilidades de la inclusión educativa no radican sólo en recibir y tolerar la diversidad o en realizar adecuaciones curriculares, sino en una nueva ética que se vincula a la defensa de los derechos humanos de todos los sujetos a recibir educación, a la participación, a la justicia y a la equidad social.

Desde los discursos políticos se insiste en la necesidad de la inserción de los jóvenes en el sistema educativo; en el caso mexicano se han tomado decisiones para que la educación media superior se constituya en parte de la educación obligatoria, a fin de que todos aquellos que participen en el proceso de selección tengan un lugar en este nivel educativo; con ello se intenta incorporar a un mayor número de jóvenes a la educación superior.[5] Sin embargo, la reforma constitucional no resuelve las problemáticas asociadas a la permanencia, el rezago y la deserción escolar, que se enraízan con las desigualdades socioeconómicas y la distribución inequitativa de las oportunidades que tienen los jóvenes; problemáticas que inciden en las condiciones y en la calidad de vida, a pesar de las políticas focalizadoras y compensatorias que el gobierno pone en marcha, como el apoyo económico a las familias y las personas, las becas a los estudiantes que acrediten su condición de vulnerabilidad, y la ayuda para el transporte; medidas que no resuelven las condiciones estructurales y estructurantes de las desigualdades y la exclusión.

En palabras de Eduardo Blachkhott Escudero, presidente del Instituto Nacional de la Evaluación, en su informe presentado ante el Senado:

> El 20 por ciento de los niños y jóvenes que deberían cursar su preescolar o bachillerato no están matriculados, a lo que se suma que la distribución del gasto federal o estatal a la educación aún debe mejorar, a fin de que en los hechos, se logre compensar a las escuelas que atienden a la población más vulnerable, […] el sistema educativo se ve impactado por factores como la po-

[5] En el actual gobierno se plantea que la educación superior sea obligatoria: "Deberá ser universal, gratuita, laica, obligatoria, un derecho humano, democrática, integral, equitativa y de excelencia, de aprobarse la iniciativa de reforma al Artículo Tercero Constitucional, propuesta por el Presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador" (Jaime, 2019).

breza, inequidad y falta de inclusión, lo que se ve reflejado en el desempeño y logro de los aprendizajes así como en la deserción escolar (Poy, 2018, s. p. i.).

Los jóvenes que logran transitar y sobrevivir a las prácticas excluyentes en las instituciones educativas cuentan con credenciales educativas, están familiarizados con las tecnologías de la información y la comunicación; sin embargo, los conocimientos y saberes no implican que tengan garantizada su inserción laboral, muchas veces son confinados al trabajo informal. Aunado a que en las escuelas se prioriza la transmisión de contenidos a partir de un currículum uniforme que soslaya la heterogeneidad y pluralidad inherente a los múltiples escenarios y realidades educativas, lo que tiende a ahondar las desigualdades existentes.

Algunas de las prácticas excluyentes que los jóvenes viven en la escuela y el aula están asociadas a los siguientes factores:

1) Condiciones económicas y culturales insuficientes. Desde una mirada etnocéntrica se observa al pobre, al indígena, al que tiene un origen cultural diferente, como carentes de recursos o deficientes.
2) La perspectiva negativa de lo que significa ser joven: revoltosos, indisciplinados, malos, inmaduros, desmotivados, baja autoestima, desinteresados, atrasados, etcétera.
3) Procesos de aprendizajes basados en el individualismo, el rendimiento escolar, la uniformidad ante el proceso de aprendizaje y el papel del docente como transmisor del conocimiento.

En raras ocasiones se explicita que las prácticas pedagógicas tienen como punto de partida la diferencia y el reconocimiento de que todos los estudiantes pueden aprender si se les ofrecen oportunidades de acceder al currículum, y de esta manera tener como eje la justicia curricular. Ésta, de acuerdo con Jurjo Torres,

> es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo se decide y se hace en el aula es respetuoso y atiende las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano (2012: 11).

En los procesos de exclusión y de no reconocimiento del joven como diverso, existe una recurrencia al orden, una limitada capacidad de

creación, y quienes se salgan del orden y del estándar, tienen que ser encauzados para llegar a ser "normales". Asimismo, se presenta una desvinculación entre la cultura experiencial[6] de los jóvenes y la cultura académica, entre los propósitos que enarbolan las escuelas y las demandas sociales; ello da pauta a que

> las materias escolares sean en demasiados casos caricaturas vacías de densidad cultural en relación con las áreas culturales a las que quieren representar, [...] es un fenómeno que tiene que ver [...] con causas más profundas relacionadas especialmente con los moldes institucionales de las escuelas, la calidad de los especialistas que inciden en la formulación del texto cultural que se va a producir en el currículum, la calidad de los medios que traducen la cultura en usos escolares (libros de texto) y la formación del profesorado (Gimeno, 1998: 189-190).

En la escuela no se toma en cuenta que los jóvenes son portadores de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, que por fuerza entran en contradicción con la cultura académica, que tiende a la homogeneidad y continuidad, a la coherencia y el orden. Esta visión homogeneizadora y con aparentes certezas, no toma en consideración que en la actualidad los comportamientos, las acciones, las decisiones y los conocimientos no están preestablecidos ni dados de antemano, "todas las personas nos vemos obligadas a llevar a cabo una búsqueda de sentido para adquirir y confirmar las certezas y los puntos de referencias de nuestras vidas cotidianas" (Puigvert, 2007: 43).

La falta de acciones para remediar esta situación colocará a los jóvenes de nuestro país en condiciones de gran vulnerabilidad, sin muchas posibilidades reales para contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que los lleven a insertarse en el ámbito laboral dinámico, cambiante e incierto que hace evidente el desfase y la no pertinencia de los referentes teóricos y prácticos que se construyen y se adquieren en las instituciones educativas. Este desfase propicia que los jóvenes no le encuentren utilidad o sentido al estudio, de modo que realizan otras actividades, como el trabajo informal, el ocio o la organización de sociedades alternativas al margen de la legalidad. La pérdida de la esperanza en la educación se incrementa porque

[6] Ángel Pérez Gómez (1998) señala que la memoria semántica experiencial es la que emplea el alumno para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana.

> los saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población, según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad y que estos saberes priorizados descalifican a aquellos saberes de los marginados, aunque sean más ricos y complejos que los priorizados (Flecha, 1994: 61).

Por otro lado, los estudiantes son etiquetados cuando ingresan a la escuela; se han naturalizado y ocultado bajo la ideología del respeto y la tolerancia las relaciones asimétricas que se establecen entre la diferencia y la igualdad.

> La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos, sino que también todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esa identidad colectiva (Dussel, 2004: 21).

El proceso de socialización de los jóvenes está pautado por una cultura, una lengua, una cosmovisión de la sociedad en la que nacen; incorporan y se apropian de un esquema que les lleva a desarrollar una experiencia social que se produce y reproduce, actualmente, de manera fragmentada. Desde muy pequeño el individuo reconoce y aprehende el mundo que le rodea a través de lo que Berger y Luckman denominan “otros significantes”, que fungen como agentes socializadores.

> Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la posición que ocupa dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales y biográficamente arraigadas. El mundo social aparece “filtrado” para el individuo mediante esta doble selección. En este tenor, la experiencia vivida de la desigualdad y la exclusión, por parte de los jóvenes, se constituye en una realidad única (1979: 166).

El espacio por excelencia en que se han centrado los procesos de desigualdad y exclusión social, es la educación. El binomio inclusión-exclusión impuso su presencia enfática en los diagnósticos elaborados para caracterizar los sistemas educativos y sus resultados.

Los sistemas educativos se caracterizan por la enseñanza y el aprendizaje centrados en normas, competencias, estándares, sin la obligada reflexión de la pertinencia y necesidad de la construcción histórica del sujeto, en este caso el joven; se dejan de lado las identidades culturales, socioeconómicas y de aprendizajes experienciales; las pruebas estandarizadas son excluyentes y discriminatorias y tienden a demostrar las diferencias existentes entre los estudiantes.

En estas circunstancias, ¿es posible pensar en la inclusión de los jóvenes? Quizá para transitar hacia esta posibilidad es indispensable pensar en un modelo educativo que no busque la normalización y homogeneidad de formas de ser y estar en el mundo. Si bien se ha avanzado en la valoración del otro, se continúan prácticas pedagógicas que estigmatizan y criminalizan al joven, que le restan posibilidades de transitar exitosamente por el sistema educativo. En prácticas muy cotidianas, la sociedad va armando estas construcciones. Hay un tipo de imaginario sobre quién vale más en la sociedad que se va legitimando.

La inclusión educativa es aquella que, respetando las diferencias, pone en evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones sociales y educativas; es aquella que invita a una actitud crítica, que promueve el derecho a un futuro diferente. Es aquella que asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad; que reconoce al otro como diferente. Implica el encuentro de un yo (nosotros) con un otro (los otros), lo que implica el reconocimiento de la identidad (desde el yo) y el reconocimiento del otro (alteridad).

> Es el otro; si podemos decirlo, en una palabra, es el otro. Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja […], a intentar ser justo con el otro —o conmigo mismo como otro (Derrida, citado en Skliar, 2007: 30).

En el acto educativo se abre la posibilidad de nuevas perspectivas de análisis desde las que se puede crear otro modo de pensar la educación que dé lugar a la alteridad, a las relaciones con el otro y lo otro en sus diferencias; en el que el docente no se preocupe únicamente por lo cognitivo sino por caracterizarse como un profesional que sabe actuar racionalmente, que emite juicios y toma decisiones en un medio incierto y complejo.

A modo de cierre

Para impulsar la inclusión educativa de los jóvenes es preciso tomar como base la heterogeneidad que caracteriza a este sector de la población y considerar que la inclusión no se circunscribe al ámbito de las instituciones educativas; para concretarse, es indispensable que se articule al ámbito familiar, comunitario y social. En el ámbito escolar, la inclusión implicaría transformar las prácticas educativas para incidir en la formación de los jóvenes, no sólo con los saberes validados en el currículum sino en tanto que actores de participación social.

El camino para ampliar la cobertura, resultado de la obligatoriedad educativa, ha sido significativo, pero no ha resuelto los grandes pendientes: desarrollo, autonomía, justicia, progreso y ejercicio de la ciudadanía, que aún continúan siendo las grandes aspiraciones, junto con la posibilidad de aprender a aprender y a convivir en una sociedad cada día más diversa, compleja y cambiante.

En la educación se debe desarrollar la capacidad de reconocer e incorporar la diferencia como una constante en la vida contemporánea; se debe tomar en cuenta la diferencia, no como un dato natural y estático sino como una interacción dinámica entre dos o más mundos. No se debe centrar la atención en el respeto a las diferencias, ya que con esta actitud se defienden procesos de tolerancia y aparente igualdad, con un trasfondo homogeneizador que no atiende a las relaciones asimétricas. Se debe cuestionar la desigualdad y promover el diálogo y la actitud crítica; en suma, se debe asumir la diversidad como riqueza y no como problema.

Pensar en la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de transformar condiciones que se presentan como inevitables, implica que se modifiquen las funciones que tradicionalmente se le han conferido, y que se deje de lado el éxito basado sólo en las cuestiones medibles o de productividad. Se requiere configurar nuevas prácticas pedagógicas y tener presente que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social. Los participantes en el acto educativo han de asumir la responsabilidad ética que implica dicho acto en los tiempos actuales.

El espacio escolar tiene hoy la oportunidad de promover e influir sobre trayectorias que pueden convertirse en alternativas para los estudiantes. En la escuela, a pesar de sus problemas, se vislumbra la

posibilidad de la inclusión social y educativa. A despecho de todos sus desaciertos, la escuela configura y reconfigura su capacidad para convertirse en un espacio de producción cultural y simbólica que pueda coadyuvar a construir escenarios, si no de justicia social, al menos de justicia curricular.

Fuentes bibliográficas

Aparicio, Pablo Christian (2010), "Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina", en *Antítesis*, vol. 3, núm. 6.

Berger Peter, y Thomas Luckman (1979), *La construcción social de la realidad*, Amorrourtu, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1997), "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas", en G. Frigerio *et al.*, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2008), *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar,* Cepal / Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación / Secretaría General Iberoamericana / Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / Organización Iberoamericana de Juventud, Santiago de Chile.

Duschatzky, Silvia, y Carlos Skliar (2001), "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación", en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (eds.), *Habitantes de Babel, políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona.

Dussel, Inés (2004), "La escuela y la diversidad: un debate necesario", en *Revista Todavía No,* Fundación Osde, 8 de agosto.

Feixa, Carles (1999), *De jóvenes, bandas y tribus,* Ariel, Barcelona.

Ferreiro, Emilia (2005), "La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica", en *Avance y Perspectiva*, vol. 24, núm. 1, pp. 57-68.

Flecha, Ramón (1994), "Las nuevas desigualdades educativas", en M. Castells *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación,* Paidós, Barcelona.

Gil Montes, Verónica, y Adriana Soto (2008), "Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la deses-

peranza?”, en *El Cotidiano*, núm. 152, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Gimeno Sacristán, J. (1998), “Profesionalización docente y cambio educativo”, ponencia presentada en el Seminario “Formación docente y calidad de la educación”, Universidad de Valencia, Valencia.

Gobierno de la República (s. f.), Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, recuperado de <https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf>.

Huerta Cruz, Martha (2017), “La inclusión educativa como política educativa: ¿Se vive o es utopía?”, en *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, vol. 2, núm. 7, pp. 140-150.

Jaime, Mariana (2019), “Educación superior en México deberá ser universal, gratuita, laica y obligatoria: SEP”, en *Educación Futura*, 25 de febrero, recuperado el 26 de marzo de 2019, de <http://www.educacionfutura.org/educacion-superior-en-mexico-debera-ser-universal-gratuita-laica-y-obligatoria-sep/>.

Kaplan, Carina (2006), *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación / Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, Buenos Aires.

Navarrete López, Emma Liliana (2001), *Juventud y trabajo. Un reto para principios de siglo,* Colegio Mexiquense, México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión*, Unesco, Francia.

__________ (2014), *Informe de seguimiento de la EPT 2013/14*, Unesco, Francia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, OCDE.

Parrillas, Angeles (1999), “Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 2.

Pérez Gómez, Ángel (1998), “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza,* Morata, Madrid.

Poy Solano, Laura (2018), “Pobreza e inequidad impactan sistema educativo: INEE”, en *La Jornada en línea*, abril, recuperado de <https://

www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2018/04/04/pobreza-e-inequidad-impactan-sistema-educativo-inee-1246.html>.

Puigvert, Lidia, y Carmen García (2007), "Las otras mujeres. Feminismo dialógico e inmigración", en Eduardo Vila (coord.), *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación*, Popular, Madrid.

Saraví, Gonzalo (2015), *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Sennet Richard (2012), *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación,* Anagrama, Barcelona.

Secretaría de educación Pública (2011), Acuerdo 592, México.

__________ (2018), *Nuevo Modelo Educativo*, México.

Skliar, Carlos (2005), "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVII, núm. 41.

__________ (2007), *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos,* Noveduc, Buenos Aires / México.

__________ (2008*), Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires.

__________ (2017), *Pedagogía de las diferencias (notas, fragmentos, incertidumbres),* Noveduc, Buenos Aires.

Slee, Roger (2012), *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva,* Morata*,* Madrid.

Torres Santomé, Jurjo (2012), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Morata, Madrid.

Touraine, Alain (2000), *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

IV. A. DOS MODELOS, UN BACHILLERATO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Elvia Lucina Pacheco Mora*

Vínculo entre Estado, sociedad y educación

En México, el vínculo entre Estado, sociedad y educación ha permeado las políticas públicas de la educación superior y las oportunidades con que cuentan los jóvenes para ingresar al bachillerato; este vínculo está dado por las necesidades del mercado y el apego a las políticas de los organismos económicos internacionales.

El Estado neoliberal o post-social que estamos viviendo, ha optado por replegarse en sí mismo y abandonar su papel de interventor en la economía, para asumir sólo el papel de administrador de las reglas del juego de un modelo económico capitalista hegemónico que favorece la competitividad externa y la acumulación de la riqueza en unas pocas manos, sumiendo a la mayoría en la pobreza y en la falta de educación.

Así lo ha planteado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: "México tiene las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad (56%) a pesar de tener la mayor población de este grupo en la historia del país" (2013: 7). Lamentablemente, el mercado mira a la educación como un negocio y a la sociedad civil como un espacio de contención.

Es necesario construir un nuevo vínculo entre Estado, sociedad y educación que promueva permanentemente los procesos de democratización, ello con miras a posibilitar la participación integral de la diversidad de actores en la vida social del país. En este caso nos referimos

* Asesora de la Unidad 094, Ciudad de México-Centro de la Universidad Pedagógica Nacional y maestra definitiva B del Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México.

a los jóvenes. "La educación media superior es el eslabón más débil de la cadena educativa. El abandono del grupo social que le da vida no es, ni puede ser, una opción" (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018: 5). Así pues, se hace necesario fortalecer este nivel educativo ya que en 2012 se declaró su obligatoriedad en México. A continuación se abordan los dos modelos de bachillerato que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La Escuela Nacional Preparatoria, modelo de bachillerato en México

"Corría el año de 1867"

México vivía en 1867 un periodo que anunciaba buenos augurios, ya que por fin, después de nueve años de lucha política, el grupo de los liberales encabezado por don Benito Juárez podía establecer un proyecto de nación. En esta nueva etapa se impusieron las Leyes de Reforma, los invasores franceses habían salido del país derrotados y el emperador Maximiliano de Habsburgo había pagado con su vida la osadía de querer gobernar un país que no conocía.

Es indiscutible que la educación constituía un mecanismo para favorecer la movilidad social. En este periodo de la historia de México la educación era vista como la gran promotora del desarrollo nacional y a esa premisa apostaba el presidente Juárez en un país hundido en la miseria y la ignorancia. Pero el proyecto educativo juarista no era suficiente para borrar de golpe y porrazo esta situación.

La primera acción realizada en materia educativa fue el establecimiento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, que a la letra señalaba: "La existencia de instituciones especiales de Secundarias para personas de sexo femenino, de Estudios Preparatorios; de Jurisprudencia, de Medicina, Cirugía y Farmacia; de Agricultura y Veterinaria; de Ingenieros; de Naturalistas; de Bellas Artes; de Música y Declamación; de Comercio" (Vázquez, 1992: 96).

Se desvinculaba la educación de la tradición religiosa de los colegios coloniales y se planteaba la creación de una institución educativa que prepararía a los jóvenes mexicanos para formar la élite política del siglo XIX. En este sentido, las prácticas educativas eran excluyentes, pues no

incluían a toda la población; y la Escuela Nacional Preparatoria no era la excepción.

Esta institución fue creada el 2 de diciembre de 1867 por el liberal y positivista Gabino Barreda, quien introdujo en nuestro país la ideología del positivismo, filosofía creada por Augusto Comte en Francia. En la escuela, bajo las directrices del positivismo, el Estado quiso crear un nuevo modelo de ciudadano, cincelado por la instrucción, ordenado y respetuoso de la paz, para lograr el progreso (Cortés Guerrero, 2007: 328). Se consideraba la hija predilecta de la República Restaurada y la joya más preciada del relicario educativo de don Benito Juárez.

Según el positivista Gabino Barreda, la anarquía intelectual que se vivía en el país sólo podía ser contrarrestada por medio de una doctrina universal que reuniera todas las inteligencias en una síntesis común (Cortés, 2007: 333). El lema político y pedagógico que se estableció para la flamante institución fue "Libertad, Orden y Progreso", entendiendo la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin. Actualmente el lema de la Escuela Nacional Preparatoria ha adoptado el lema original de su fundador: "Libertad, Orden y Progreso".

En ese momento de reconstrucción nacional, la educación que impartía la Escuela Nacional Preparatoria sirvió a los jóvenes de épocas pretéritas para formar parte de la administración pública. Hoy la situación es muy diferente: las generaciones de preparatorianos que egresan de ella no forman parte de la élite política, ni los estudios que cursan les permiten conseguir un trabajo estable y bien remunerado. Estudiar una carrera universitaria ya no es una garantía de estabilidad económica; los recién egresados encaran la falta de empleos relacionados con su campo de estudio. "Ser joven de clase trabajadora en México implica la falta de oportunidades, el rechazo de las escuelas media y superior limita las posibilidades de tener un empleo estable y digno" (Uranista, 2017: 1).

El sentido de la Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria ocupó la sede del Antiguo Colegio de San Ildefonso y aceptó en sus aulas a 900 estudiantes, de los cuales 200 eran internos, es decir, no salían de sus instalaciones. Los alumnos internos permanecían en ese lugar día y noche, y ahí recibían sus alimentos, tenían un lugar para dormir, asistían a sus clases y sólo salían si alguna situación familiar lo ameritaba.

Desde sus inicios, la demanda educativa era excesiva, aun si consideramos que la población en la Ciudad de México no era tan numerosa. Después de 1940 crece la población a un ritmo vertiginoso, por lo cual las instalaciones de la Preparatoria resultan insuficientes para alojar al estudiantado, ya que sólo había cuatro planteles. En la década de 1970 se crean cinco prepas más y fueron también insuficientes para atender la demanda educativa de una población juvenil que aumentaba a un ritmo acelerado. En la época actual el profesor atiende a grupos de entre 50 y 80 alumnos en espacios reducidos donde algunos jóvenes no alcanzan una silla para sentarse y toman la clase sentados en las tarimas y el suelo de los salones, o parados, lo cual es desmotivante y cansado tanto para los profesores como para los estudiantes.

Una de las quejas de los estudiantes del siglo XIX era que usaban un uniforme que consistía en el uso de frac y sombrero de copa, lo que provocaba numerosas burlas de otros jóvenes hasta que ellos establecieron que sólo se les diera el nombre de preparatorianos; otra inconformidad era la pésima y escasa alimentación que se daba a los alumnos internos. Por su parte, la sociedad se quejaba de que los muchachos eran muy escandalosos y poco disciplinados y que continuamente con sus actos alteraban la vida de los vecinos más cercanos a las instalaciones educativas.

La Escuela Nacional Preparatoria inició sus funciones en el mes de febrero de 1868 con un plan de estudios donde la ciencia ocupaba un lugar central. Se impartió una educación enciclopédica que constaba de 34 asignaturas para ser cursadas en un periodo de cuatro a cinco años, dependiendo de la carrera elegida por los jóvenes, y se le dio el nombre de bachillerato múltiple. Se suprimió la enseñanza de la metafísica y el derecho escolástico y se privilegiaron las ciencias frente a las humanidades, y el idioma francés frente al inglés.

El alumno era evaluado por tres profesores externos, y la calificación se anotaba con letras, de la siguiente manera: contestó medianamente (M); contestó bien (B); contestó muy bien (MB); contestó perfectamente bien (PB). Y estaba establecido que el alumno que resultara aprobado sólo por mayoría de votos, no sería calificado.

El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de 1868 se dividió en las siguientes especialidades: abogados, médicos, farmacéuticos, arquitectos, ingenieros, ensayadores y beneficiadores de metal. Para que los jóvenes se formaran en estas especialidades debían cursar asignaturas de las Áreas de: *a)* Abogacía, *b)* Ingeniería, *c)* Arquitectura y Mineralogía, *d)* Medicina, *e)* Farmacia, *f)* Agricultura y *g)* Veterinaria.

Este plan de estudios tenía como propósito central preparar a los jóvenes para las profesiones y carreras, y los estudios que contenía serían obligatorios para acceder a las Facultades y Estudios Superiores.

El bachillerato se redujo a tres años en 1926, y en 1935 el rector Fernando Ocaranza decidió establecer los cursos de extensión universitaria, equivalentes a los de enseñanza secundaria. Este proyecto empezó a desarrollarse en un edificio ubicado en la calle Sadi Carnot, de la colonia San Rafael; después la Preparatoria fue trasladada a la calle de Bucareli, donde estuvo muy poco tiempo, pues fue trasladada a la calle de Licenciado Verdad número 2. El proyecto del rector Ocaranza se mantuvo con ese nombre hasta 1952, año en que se decidió el establecimiento del plantel 2. Para 1965 uno de los ajustes más importantes fue el cambio de nombre de extensión universitaria a Iniciación Universitaria (Romo *et al.*, 2011: 83). El plan de estudios y los programas de las asignaturas han sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Las seis áreas se redujeron a cuatro, y se incorporaron las matemáticas en los tres años para todas las áreas como asignatura obligatoria; además se añadió el conjunto de asignaturas optativas que puede cursar el alumno en el último año del bachillerato. Se evalúan tres periodos; si el alumno no acredita con 24 puntos cada asignatura, se presenta a examen final, o a extraordinario si su asistencia es menor a un 90 por ciento

La vida escolar en la Escuela Nacional Preparatoria. Utopías y realidades

La Escuela Nacional Preparatoria ha sido un semillero de mentes brillantes y hombres destacados en el desarrollo del país. Tan sólo por citar a algunos: Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Daniel Cosío Villegas, Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, Miguel Alemán Valdés, Xavier Villaurrutia, Salvador Azuela, Salvador Novo, Jaime Torres Bodet, Carlos Pellicer, Manuel Toussaint, Adolfo López Mateos, José López Portillo, Octavio Paz, Mario Molina y Frida Kahlo. Para muestra bastan estos botones.

Para los jóvenes, ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria representa la oportunidad de ingresar al mundo del conocimiento y un paso obligado para acceder a nuestra máxima casa de estudios: la Universidad Nacional Autónoma de México. Ante la economía precaria de los padres de algunos alumnos, su ingreso a la preparatoria representa la única posibilidad de continuar sus estudios y no dejarlos inconclusos.

Representa el acceso a un nivel de estudios que no tuvieron sus padres ni sus hermanos.

Aunque un sector importante de la población estudiantil cuenta con recursos económicos para estudiar en preparatorias y universidades privadas, los jóvenes prefieren la Escuela Nacional Preparatoria y la Universidad Nacional Autónoma de México, por su alto nivel académico. Algunos más son hijos de padres profesionistas egresados de esta casa de estudios que continúan con la tradición y el amor que profesan a esta institución educativa.

La vida estudiantil de los jóvenes preparatorianos ha transcurrido inmersa en la vorágine de huelgas y movimientos estudiantiles en 1933, 1966, 1968 y 1999. Además, también han apoyado a jóvenes de otras instituciones, como el movimiento del año 2012 denominado "Yo soy 132", y en 2013, cuando un grupo de alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, agredió a un grupo de trabajadores del plantel, al parecer por haberles negado la entrada, pues estaban en estado de ebriedad. Cuatro días después, en unión de otros alumnos intentaron incendiar la dirección de la escuela. El estudiantado no ha permanecido ajeno a estas muestras de rebeldía, participando activamente.

En cuanto a la planta docente, por las aulas de la *Escuela Nacional Preparatoria* han pasado destacados maestros cuyo trabajo sirvió a sus colegas y alumnos como fuente de inspiración. Sobresalen en este rubro algunas prepas: Gabino Barreda (plantel 1), Erasmo Castellanos Quinto (plantel 2), Antonio Caso (plantel 6), Ezequiel A. Chávez (plantel 7) y Miguel Schultz (plantel 8).

Los docentes han asumido un compromiso ético y profesional con la educación de los jóvenes preparatorianos. Desafortunadamente, la inestabilidad laboral y las diferencias salariales abren un abismo entre los maestros de tiempo completo y los de asignatura, siendo éstos la mayoría.

Cada 10 años se abren convocatorias para que los docentes obtengan la definitividad o el tiempo completo. Se ofrecen tres plazas para 30 maestros por colegio, lo que provoca rivalidades, competencias desleales y malentendidos. Además, en el caso de los profesores de asignatura, deben concursar por cada una de las materias que imparten, lo cual hace aún más difícil para ellos este proceso. Desde un punto de vista subjetivo, la estabilidad laboral de un profesor no depende necesariamente de su desempeño profesional sino más bien de la evaluación que emiten el director y los coordinadores de cada colegio. Si el profesor no

mantiene una relación cordial con ellos, lo más seguro es que no sea contratado para el siguiente ciclo escolar.

La política administrativa de la UNAM ha decidido no otorgar aumentos salariales significativos a los profesores de asignatura, por lo que el único incentivo que éstos tienen es el Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura. El objetivo de este programa es estimular el desempeño de los profesores que hayan realizado una labor sobresaliente, así como elevar el nivel de productividad y calidad del ejercicio académico <http://www.dgapa.unam.mx>. Si bien este programa mejora la situación laboral del profesor de asignatura, no logra paliar su exiguo salario.

El profesor de tiempo completo entra a un mundo más atractivo para su desarrollo académico, estimulado por las mejoras que obtiene en su salario. Para estos profesores existe el Programa de Primas de Desempeño al Personal de Tiempo Completo, que aumenta su salario base de un 25 hasta un 105 por ciento. De ahí que exista una brecha entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura, ya que éstos ven a los primeros como rivales por cuestiones contractuales y de salario, ya que la institución descarga la mayor parte del trabajo académico en los profesores de asignatura; los de tiempo completo atienden de cuatro a seis grupos como máximo, y los demás de seis a 10 grupos sin descarga de horas.

En el aspecto académico, la labor de la planta docente se centra prioritariamente en el trabajo frente al grupo, en la revisión de planes y programas de estudio, en la elaboración de preguntas para exámenes extraordinarios, en la asesoría a alumnos para los Concursos Interpreparatorianos y las Olimpiadas del Conocimiento, y en la labor como parte de la Comisión Dictaminadora que evalúa a profesores que concursan para obtener la definitividad en una plaza de asignatura o el tiempo completo. Muy pocos docentes tienen los grados de maestría y doctorado, y se da el caso de que aun cuando tienen los estudios correspondientes, no pueden titularse debido a la excesiva carga de trabajo a la que se ven sometidos.

Cada año el profesor debe actualizarse tomando uno o varios cursos que acrediten un total de 40 horas; actualmente se están reformando los *programas de estudio* y los profesores deben asistir obligatoriamente al curso sobre la asignatura que imparten. De esto se envía copia a cada director de plantel para que invite al personal académico a cumplir esta función. Así pues, la labor docente se ve sometida a un sinfín

de presiones institucionales que no siempre se reflejan en un mejor desempeño académico.

Fuentes bibliográficas

Cortés, José David (2007), "La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 34, pp. 323-383, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, recuperado el 5 de abril de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570009.pdf>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), *Retos de la educación media superior*, recuperado el 18 de abril de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/3459-la-educacion-media-superior-en-mexico>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013), "Panorama de la educación 2013", en *Notas País*, México, recuperado el 2 de abril de 2019, de <http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf>.

Romo Medrano, Lilia Estela, *et al.* (2011), *La Escuela Nacional Preparatoria: raíz y corazón de la Universidad,* Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Uranista, Gonza (2017), "Sin empleo y sin futuro: el mito de la estabilidad al terminar la universidad", en *Izquierda. Diario,* 28 de abril, recuperado el 20 de abril de 2019, de <https://www.izquierdadiario.es/Sin-empleo-y-sin-futuro-el-mito-de-la-estabilidad-al-terminar-la-universidad>.

Vázquez, Josefina Zoraida, *et al.* (1992), *La educación en la historia de México*, El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos, México.

IV. B. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UNA ALTERNATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

María Guadalupe Garnica Miranda*

El México de la década de los años sesenta se caracterizó por una complejidad social mayor que la de cualquier otra época. Por ese entonces las movilizaciones estudiantiles y de diferentes sectores laborales eran cotidianas como respuesta a la represión gubernamental que aquejaba a las clases media y baja de la sociedad. En el ámbito educativo, las oportunidades para los jóvenes eran pocas y la centralización del conocimiento ponía de manifiesto la necesidad de diversificar las opciones.

Si bien la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) recibía en el nivel medio superior a un gran número de jóvenes en edad escolar en los diferentes planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el total de los interesados en continuar sus estudios rebasaba la capacidad de las instituciones públicas, por lo que miles quedaban sin la oportunidad de ingresar a ellas.

Frente a este complejo panorama y ante la incapacidad del sistema educativo nacional de dar respuesta a las necesidades educativas de la época, en donde era evidente el complicado acceso a la educación superior o a la educación de calidad en el sector público, en la UNAM se gestaba un proyecto educativo sin precedentes.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue un proyecto educativo creado por el entonces rector de la UNAM, doctor Pablo González Casanova, y aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. Dicho proyecto representó una solución necesaria y urgente para la educación media superior (EMS); necesaria porque respondía

* Egresada de la licenciatura en comunicación y periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, y de la maestría en pedagogía de la misma Facultad. Profesora interina del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente. Imparte la materia Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

a la cobertura de la matrícula estudiantil que no tenía cabida en el otro subsistema de bachillerato universitario (ENP), y urgente porque enfrentaba las necesidades que la sociedad proponía como un reto a la educación.

En el proyecto del CCH el rector planteaba una solución contundente a tres problemas que consideraba atendidos de manera parcial hasta ese momento:

1) unir a las facultades que por sus propias características se encontraban separadas: las ciencias y las humanidades;
2) vincular la educación media superior con las facultades, escuelas superiores e institutos de investigación, al poner al frente de los grupos a docentes provenientes de estas entidades académicas, creando con ello una comunidad en constante comunicación, y
3) crear un órgano permanente de innovación capaz de atender a las necesidades de la Universidad y del país (González, 1971).

Además, el plan de estudios del CCH ofrecía una educación preparatoria para el nivel superior, pero también constituía un ciclo en sí mismo que permitía a los jóvenes incorporarse de inmediato al campo laboral. En la época en que se originó, dicho plan de estudios daba respuesta a una necesidad económica de la nación, pues ofrecía un nivel profesional que no requería de la licenciatura. Este plan fue resultado del análisis de la experiencia educativa que hasta ese momento histórico se tenía: lo componían materias básicas para la preparación del joven.

Esto constituía otra de las innovaciones del Colegio: una educación tendente a combatir el *enciclopedismo*, un vicio en la educación que buscaba enseñar todo sobre una materia, saturando de contenidos al estudiante y privilegiando el ejercicio de la memoria por encima del razonamiento. Esto, que permeaba en la educación de la época, daba un margen muy estrecho al joven para crear sus propias técnicas de estudio y acercarse al conocimiento de manera eficaz.

Por ello, el CCH acercaba al estudiante a la experiencia del método científico y del método histórico; a diferentes lenguajes como el español, las matemáticas y alguna lengua extranjera, y a las expresiones artísticas o plásticas. El reto, por lo tanto, era mayúsculo: se esperaba que el joven desarrollara habilidades que antes se pasaban por alto; que perfeccionara la escritura mediante una correcta ortografía y una buena sintaxis, y sintiera un gusto natural por la lectura; que tuviera interés por las diferentes disciplinas y por las innovaciones tecnológicas.

Según los documentos oficiales, el CCH tenía la posibilidad de albergar en sus aulas a un número considerable de jóvenes en edad escolar que quedaban fuera de la EMS; en la década de los 70, cuando el Colegio abrió sus puertas por primera vez, el número de estudiantes de educación superior era de 199 000, frente a los 10 088 000 de matrícula potencial (González, 1971: 7). Sin embargo, éste no era necesariamente un problema académico, ya que los mismos filtros económicos y sociales impedían a los jóvenes acceder a la EMS y superior.

El 12 abril de 1971 abrieron sus puertas los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo; un año después lo hicieron el CCH Oriente y el Sur. Pero los planes de su creación comenzaron mucho antes y la evolución del proyecto, una vez creados los planteles, no paró por décadas: en 1992 se creó su Consejo Técnico, autoridad que dictamina todas las actividades que se realizan en el Colegio; en 1996 se actualizó el plan de estudios (después en 2016), en 1997 alcanzó el rango de Escuela Nacional, y en 1998 se instaló su Dirección General.

La evolución del plan de estudios

En sus inicios, el Plan de Estudios del Colegio estaba conformado por las cuatro áreas de conocimiento (Histórico-social, Experimentales, Matemáticas y Talleres), cuyas materias se encontraban, en algunos casos, separadas, como el Taller de Lectura, el Taller de Redacción y el Taller de Redacción e Investigación Documental. Actualmente las áreas de conocimiento siguen siendo las mismas, pero en el caso de los talleres constituyen una misma materia que, en los diferentes semestres, se focaliza primordialmente en uno de sus componentes.

Por ejemplo, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), que conjuga las tres materias que antes existían separadamente, dedicaba más atención, en los primeros dos semestres, a la literatura; en el tercero, a la redacción de textos académicos, y en el cuarto a la investigación documental. Fue en 2016 cuando se actualizaron los programas de cada asignatura y ahora cada semestre se especializa un poco más en determinados tipos de textos.

En el caso del TLRIID persiste un problema con los docentes que imparten dicha materia; por una parte, deben saber de literatura para abordar los temas de cuento, novela, texto dramático, etcétera; por la otra, también deben dominar el proceso de la investigación documental. Las licenciaturas que llevan a un profesor a esta asignatura son comu-

nicación y letras; aunque en su carrera se especializa en lo propio, es sólo a través de la formación docente, una vez dentro del CCH, que un profesor de un área se puede capacitar en la otra que no domina.

Modelo educativo, el reto en el aula

Dentro de las particularidades que hacen del CCH un bachillerato innovador, se encuentra su modelo educativo, el cual se caracteriza por ser de cultura básica; es decir: proporciona los conocimientos generales de interés para el joven estudiante a fin de que los pueda aplicar en su vida cotidiana; además lo rigen tres principios: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*.

Aprender a aprender. Este principio se refiere a la capacidad del estudiante para acercarse al conocimiento por sus propios medios, desarrollando técnicas de estudio que se adapten a sus necesidades y encontrando la manera de aprender sin que otra persona, en este caso el docente, le indique cómo hacerlo, porque eso limitaría sus posibilidades de aprendizaje.

Aprender a hacer. Este principio impulsa al joven a desarrollar habilidades para realizar procedimientos; a experimentar y probar diferentes medios para obtener los resultados esperados. Ello con miras a que a través de la práctica se acerque al conocimiento, y a que la teoría sea el fundamento para crear. No sólo en las materias de ciencias experimentales el joven se acerca al conocimiento mediante la práctica; en realidad, incluso en la asignatura de TLRIID IV, cuando se revisa el proceso de investigación, el estudiante aprende lo relacionado con el tema desarrollando una indagación formal sobre un tema de su interés.

Aprender a ser, por su parte, acerca al joven a la práctica de los valores; lo mueve a aprender a ser más humano y a que su acercamiento al conocimiento no lo rebase; le hace recordar, sobre todo, que su aprendizaje estará en algún momento al servicio de su país, lo cual es uno de los principios fundamentales de la UNAM y el eje rector del proyecto educativo que constituyó al CCH desde su creación.

Esta propuesta pedagógica tiene estrecha relación con el postulado de Delors, quien afirma que "la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal" (1996: 13).

Por lo anterior se reflexiona sobre la importancia de recordar los valores éticos que provee la educación, de acercar a los estudiantes desde temprana edad a la ciencia, de crear un sistema más flexible que permita a todos ingresar a la escuela, es decir, que haga posible atender a la diversidad de perfiles. Para ello, explica Delors, se debe proporcionar una educación básica de calidad y "es deseable que la escuela inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto" (1996: 15).

Este autor enfatiza los cuatro grandes pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos), los cuales permiten que la educación sea una de las llaves de acceso al siglo XXI, como él la llama, lo que a su vez permite que responda al reto de un mundo que cambia constante y rápidamente. Todo ello va de la mano con lo que plantea el CCH como proyecto educativo útil y aplicable tanto en la época de su creación como en la actualidad.

De hecho, Delors (1996) plantea que si la educación quiere tener la capacidad de enfrentar los retos del siglo XXI, se hace necesario replantear los objetivos de la educación y, con ello, renovar la idea que tenemos sobre su utilidad. Es por esto que para lograr los objetivos de estos principios que orientan el quehacer del Colegio, incluso la dinámica en clase debe ser particular.

En el CCH el estudiante es el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el docente, por su cuenta, no representa la totalidad del conocimiento; éste se construye a través de las investigaciones de los estudiantes y es gracias a la guía del profesor que el tema se orienta hacia los objetivos de cada programa de estudio.

En este subsistema del bachillerato universitario, el docente deja de representar una figura de autoridad para volverse un orientador que acompaña al joven en su proceso de formación, el cual está a cargo del estudiante mismo; éste es el único responsable de lo que aprende y de la manera como se acerca al conocimiento. Esto constituye otra particularidad del CCH: forma estudiantes autónomos, capaces de insertarse en la educación superior, y conscientes y preparados para los retos de la formación académica en ese nivel.

A través de la construcción de las clases en esta dinámica, donde los docentes y los jóvenes aportan información por igual (pues la versión del profesor no será la absoluta), los estudiantes tienen la posibilidad de emprender debates, confrontar posturas teóricas, ser críticos y aprender bajo condiciones distintas a las que estaba acostumbrado en los niveles educativos anteriores.

Esto genera confusión en algunos jóvenes; éstos declaran que no están acostumbrados a que se les invite a opinar, a aportar o a cuestionar, por lo que el perfil del estudiante de CCH se forma paulatinamente y a través de diferentes procesos dentro y fuera del aula, en las actividades académicas, culturales o deportivas que tienen lugar dentro de las instalaciones de cada plantel.

Por lo demás, un hecho desafortunado es que algunos profesores no se apegan al perfil docente que solicita el Colegio; están acostumbrados a impartir cátedra y pasan por alto los principios filosóficos y pedagógicos de este modelo educativo. Un profesor debe ser experto en la materia para poder orientar a los jóvenes a cumplir los objetivos del programa de estudios; pero centrar la atención en el joven e invitarlo a construir, es en ocasiones un trabajo complicado.

A ello se suma que los mismos estudiantes identifican una lucha de egos con los docentes cuando cuestionan sus métodos de enseñanza o los conocimientos que éstos poseen, cuando proporcionan información diferente o llegan a los mismos resultados por medio de otros procedimientos. De modo que se generan roces entre los jóvenes y aquellos profesores que no se adhieren completamente a los principios del Colegio.

Lo anterior puede provocar diferentes problemáticas para el estudiante; por una parte se genera una relación complicada con el profesor, quien puede rehusarse a trabajar con el joven hasta el punto de expulsarlo de la clase. Esto puede derivar en la reprobación de la asignatura, complicando el tránsito del joven en el bachillerato. Todo esto, que parece un problema dentro del aula, más adelante se convierte en un conflicto institucional; si bien no es la única causa de la reprobación de los jóvenes, sí contribuye a agravar el problema, ya que se trata de estudiantes que no cuentan con las mismas oportunidades para el aprendizaje, lo que da pie a un proceso de exclusión educativa.

De ello se desprende una inquietud que el Colegio ha intentado solucionar con un programa llamado "Seminario de modelo educativo", en el que, como parte de la formación docente, se acerca a los nuevos profesores a entender la complejidad de un modelo educativo especial e innovador. Los profesores que recién se integran al cuerpo docente del CCH deben integrarse a este curso, el cual busca explicar los postulados del proyecto para evitar la mala interpretación que desemboca en problemáticas como la antes mencionada.

En palabras de Bazán:

> Si la docencia del Colegio aspira a llevar a los alumnos a apropiarse de un modelo de cultura básica, productiva, en Ciencias y Humanidades, en conocimientos y valores, autónoma en la adquisición de conocimientos y en la evaluación de los mismos, un profesor del Colegio no puede carecer de ninguno de estos conocimientos, comportamientos y actitudes. Un profesor, cuando pensamos en la formación como construcción de una forma específica de ser humano, no lo será realmente, si no modela su propia existencia, al menos en el ámbito profesional, en su servicio docente a los alumnos (2016: 2).

Innovación, el reto constante

El CCH fue concebido como un órgano de innovación permanente; es decir, no sólo se innovaba con su creación y puesta en marcha, sino que, en el día a día el Colegio debía conservar esta característica. En su momento parecía sencillo, pues sólo debía apegarse a los mismos descubrimientos tecnológicos de la época y responder a las exigencias del país.

La innovación que se proponía en el proyecto original respondía a la necesidad de conocer, utilizar y promover el uso de las tecnologías que en ese momento se consideraban innovadoras; además se procuraba dar respuesta a las necesidades sociales y educativas que se manifestaban en el país como producto de una problemática que se había prolongado por décadas y a la que difícilmente se concedía atención.

Actualmente, la innovación a que da lugar el trabajo en el CCH no sólo se refiere a la integración de las tecnologías de la información (TIC) en el aula o en el proceso mismo de enseñanza, sino que se debe lograr, en primera instancia, aterrizar los aprendizajes, porque las condiciones del Colegio son ahora muy diferentes de las que privaban en el momento en que se echó a andar el proyecto.

La práctica en el Colegio da pie a que los jóvenes emprendan sus propios estilos de aprendizaje. De manera contraria a lo que se promovía con el enciclopedismo de la ENP, en el CCH se permite la diversidad, y las aulas están dispuestas para ello. No obstante, en ocasiones el número excesivo de estudiantes en cada grupo complica esta posibilidad, además de que algunos profesores no están preparados para ello, pues han sido formados bajo otros preceptos, por lo que existen sentidos de la educación distantes entre docentes y estudiantes.

La innovación no consiste sólo en utilizar una computadora en clase, o en compartir material en las redes sociales; en realidad, este avance

tecnológico es más sencillo para los jóvenes (quienes son nativos digitales) que para muchos profesores, quienes fueron formados en otra época y bajo otras lógicas. Ahora se busca que la creación de conocimiento se socialice y se perfeccione; a diferencia de lo que sucedía antes, cuando los saberes se cuidaban celosamente. En la actualidad, el hecho de compartir la información asegura que ésta llegue a más personas en menos tiempo; pero incluso para ello se debe estar preparado y tener la habilidad de seleccionar aquello que es útil de lo que no lo es.

El trabajo de Cabero y Marín (2014) hace hincapié en la importancia de la alfabetización en el nuevo lenguaje de las TIC y propone la imperiosa necesidad de que los profesores reaprendan lo que puede significar ahora el trabajo en el aula; el nuevo lenguaje considera también las actividades fuera de ella, con otros tiempos y en otras condiciones. Es posible que a los profesores los rebasen las prácticas perpetuadas de su formación como estudiantes y la que tuvieron posteriormente como docentes; pero eso no significa que aferrarse al pasado sea una estrategia eficaz ante las exigencias de un mundo cada vez más virtual.

La renuencia no es poca cosa y en realidad es explicable; tiene su fundamento en las mismas prácticas antiguas y en una verdad única que se vivía en las escuelas. El docente proveía a los alumnos del conocimiento con los materiales didácticos que tenía a su disposición, que siempre eran los mismos y estaban constituidos por recursos estandarizados y viejos conocidos de los profesores; no había margen de error, todo estaba probado generación tras generación.

Ahora los estudiantes prefieren el trabajo colaborativo, en línea, a través de las redes sociales, porque en un mismo lugar (Internet) pueden encontrarlo todo y tener el aula en la palma de su mano. Geertz alude al principio antropológico de "al lugar que fueres haz lo que vieres" (Geertz, 2003: 341); es decir: como docentes no podemos sino adaptarnos al nuevo entorno que prefieren los jóvenes; ellos saben usarlo y utilizarlo como una estrategia para nuestra función educativa.

El proyecto educativo del CCH no paraba en todo lo que se ha comentado hasta ahora; también pretendía innovaciones en la EMS —y en las licenciaturas que proyectaban hacia el futuro— con miras a tener preparados a los estudiantes para actuar cuando fuese necesario en la sociedad. Esto sería posible preparando a los jóvenes como auxiliares técnicos capaces de intervenir en las diferentes áreas de las ciencias y las humanidades.

A manera de cierre

El Colegio, con sus cinco planteles de grandes dimensiones (que al principio buscaban albergar la materia prima para la experimentación, de ahí su extensión), con su diversidad de estudiantes y docentes, con su cuerpo de trabajadores, con sus actividades que no se sujetan al aula, sigue siendo una de las alternativas más atractivas para la población que quiere estudiar una carrera en la UNAM.

En efecto, los planteles están situados en áreas específicas de la Ciudad de México y el Área Metropolitana, porque con ello captan poblaciones alejadas de los planteles de la ENP; así, los planteles del CCH llegan a más jóvenes que quieren seguir estudiando y dan posibilidades a aquéllos que de otra forma no podrían lograrlo.

Cada año la matrícula se incrementa en los planteles del CCH, la cual es atendida en el mismo número de aulas y con la misma cantidad de docentes; en su intención de dar lugar a más, los salones se saturan. No obstante, se busca lograr el trabajo efectivo y alcanzar los objetivos del Colegio, porque los obstáculos siguen estando dentro y fuera de la escuela, los filtros sociales todavía existen y las posibilidades aún se presentan complejas.

A pesar de que la EMS es considerada obligatoria, el acceso a ella sigue siendo un privilegio que sólo algunos alcanzan, y el principio meritocrático de las oportunidades permea su construcción; por ello, aunque el proyecto educativo del CCH respondió a necesidades de otra época, actualmente sigue atendiendo situaciones que rebasan el papel del Estado en la educación. En la era de la masificación escolar se ha abierto la puerta a más jóvenes, pero incluso así no todos llegan y los que lo logran se enfrentan a una serie de procesos excluyentes dentro de la escuela misma.

Por ello los principios que motivaron la creación del Colegio siguen siendo necesarios y urgentes. Cada vez son más los jóvenes que están interesados en continuar su educación; una vez dentro, necesitan una formación que responda a las nuevas exigencias de la sociedad y del país. Ya egresados del CCH, deben saber insertarse en la educación superior y en el campo laboral, enfrentando los obstáculos que ello representa.

Mientras le sea posible, el CCH seguirá aceptando estudiantes para cumplir sus objetivos principales y no perderá de vista la calidad en el aprendizaje, por titánica que pueda parecer esta labor. Por cuanto son cada vez más los jóvenes que quieren continuar con sus estudios,

igualmente se han incrementado las desigualdades sociales y la falta de oportunidades, y el Colegio y la UNAM lo saben. Por eso buscan responder a las necesidades sociales y a las exigencias del país, desde su creación hasta nuestros días.

Sin embargo, después de cuatro décadas los compromisos del Colegio no sólo se han mantenido sino que han aumentado. Actualmente, el CCH está basado en el principio meritocrático de las oportunidades y se encuentra en la era de la masificación; por lo tanto, debe procurar que la educación que imparte sea de calidad en grupos saturados, que los contenidos sean relevantes para los jóvenes y puedan ser aplicados en la vidas cotidiana, y que los que ingresan puedan egresar en tiempo y forma para continuar sus estudios.

Lamentablemente, no todo esto se consigue; todavía hace falta un entendimiento total de los principios del Colegio, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Por un lado existen profesores que no permiten que los estudiantes *aprendan a aprender* y a *hacer* e insisten en mantener el control de la información y el conocimiento; otros no están capacitados para atender la diversidad de estilos de aprendizaje de los jóvenes y excluyen a quienes no se apegan a su forma de trabajo.

Algunos profesores más ejecutarán estrategias de enseñanza de otros sistemas educativos, yendo en contra de los fundamentos pedagógicos del Colegio, donde el estudiante debe aprender poniendo en práctica. Otros, guiados por una mala interpretación de la libertad de cátedra, recurrirán a prácticas negligentes que sólo perjudican al estudiante.

Por su parte, algunos de los jóvenes que ingresan al Colegio también tendrán su propia versión del modelo educativo y se sentirán en total libertad en comparación con la dinámica vivida en la educación básica. Así, algunos perderán interés en las clases y darán prioridad a su vida social; otros entrarán al salón, pero no entregarán los trabajos solicitados; unos más ni siquiera llegarán a la escuela y abandonarán sus estudios.

Este conjunto de prácticas se pierde de vista entre la multitud, y en ocasiones el Colegio emprende medidas insuficientes para remediar un problema que se ha ido acumulando por generaciones. Si bien la UNAM busca formar estudiantes autónomos, el resultado es gradual y los jóvenes deben ser acompañados en el proceso.

El CCH atiende a la mayor parte de la población de EMS de la UNAM y sigue siendo necesario en una sociedad ávida de educación y conocimiento. Hoy en día el Colegio no debe perder de vista el contexto donde sus jóvenes viven y se desenvuelven para poder orientarlos hacia la

educación que requieren. Como formador de los futuros profesionistas, el Colegio debe volver su atención hacia los sujetos, que son quienes lo construyen, y desde esa perspectiva reajustar el trabajo, atender las deficiencias y avanzar como la propuesta innovadora que está destinado a ser.

Fuentes bibliográficas

Bazán, J. (2016), "Formación de profesores", en *Nuevos Cuadernos del Colegio,* núm. 8, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) / Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), México.

Cabero, Julio, y Verónica Marín (2014), "Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios", en *Comunicar*, núm. 42, vol. XXI, pp. 165-172.

Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid.

Geertz, C. (2003), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

González, Pablo (1971), *Gaceta Amarilla*, CCH-UNAM, recuperado el 20 de diciembre de 2018, de <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>.

Secretaría de Asuntos Estudiantiles, CCH Sur-UNAM, recuperado el 27 de diciembre de 2018, de <http://www.escolares.cch-sur.unam.mx>.

V. LA OTRA MIRADA

Hacia el movimiento interno

Bonifacio Vuelvas Salazar*

Introducción

No es tarea común indagar entre los estudiantes acerca de su propia formación, porque se da por hecho que éstos asumen su rol asignado institucionalmente; y si tienen algo que decir, serán los profesores y las profesoras quienes resuelvan sus dudas en el aula. Se olvida que los estudiantes son la razón de ser de los docentes, porque su aprendizaje es la materia de trabajo y su formación el fin último de su tarea como educadores.

La otra mirada plantea la perspectiva de la subjetividad de los actores —los estudiantes— respecto de su propio aprendizaje al finalizar el bachillerato de la UNAM; es decir, acerca de su propia formación, que (como bien podría decirse coloquialmente) permite al observador del caleidoscopio recuperar las experiencias vividas de los estudiantes como un desdoblamiento para recrear escenas, paisajes, representaciones e imágenes que le posibilitan interpretar experiencias vividas y situaciones de aprendizaje de su encuentro con el otro.

En este capítulo se considera la interpretación subjetiva del sentido de la propia formación; una interpretación que nos ayudará a esclarecer el empleo del método o procedimiento interno para realizar la interpretación de los datos empíricos. Asimismo, se analiza la postura institucional universitaria en relación con lo que se entiende por calidad de la educación, para situar lo que se ha dado en llamar la "formación

* Doctor y profesor del programa de posgrado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), académico de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa y profesor del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.

integral" de los estudiantes en el bachillerato de la UNAM. Por último, se ofrece una reflexión a modo de corolario metodológico.

La interpretación de la subjetividad de los actores

Volver la mirada hacia los estudiantes implica la posibilidad de comprender el sentido de una acción, porque dicho sentido es diferente para los actores que para el observador externo; como dice Schütz (1995), la acción no tiene el mismo significado para el actor o para el "asociado" que participa en la interacción, que para el observador que se encuentra fuera de esta relación de sentido.[1]

De acuerdo con Schütz (1995), los actores que despliegan sus acciones en su ambiente inmediato tienen presentes sus "proyectos", con miras a realizar sus acciones futuras con base en su "conocimiento a mano", producto de sus experiencias anteriores, por lo que siempre tienen "motivos para" actuar persiguiendo un fin específico. En el caso de los estudiantes de bachillerato, obtener buenas notas se convierte en su sentido o finalidad primordial, menoscabando así la calidad de los aprendizajes.

En cambio, los "motivos porque" "se refieren a experiencias pasadas" (Schütz, 1995: 50) que motivaron los actos realizados para conseguir los resultados esperados de su proyecto. Para los estudiantes del bachillerato, su proyecto y sus motivos se encuentran revestidos con los aprendizajes, pero adquieren una textura de sentido al procurar obtener las mejores calificaciones para lograr el pase reglamentado en una perspectiva temporal de tres años.

Estas diferencias entre las acciones que ejecutan los actores ayuda a identificar el papel del observador externo, porque su intención consiste en interpretar los actos realizados por los actores desde la subjetividad, reconstruyendo sus experiencias singulares y la especificidad de sus formas de relación, lo cual supone un movimiento interno a la luz de las teorías implícitas y del contexto sociocultural en que se insertan.

[1] Para Schütz este hecho tiene dos consecuencias importantes: "Primero, en el pensamiento de sentido común sólo tenemos la posibilidad de comprender la acción del Otro de manera suficiente para nuestro propósito a mano; segundo, que, para aumentar esta posibilidad, debemos investigar el sentido que tiene la acción para el actor" (1995: 52).

La interpretación de la subjetividad de los actores supone el empleo del método de interpretación subjetiva de los significados que construyen los actores, en este caso los estudiantes del bachillerato universitario, acerca de su propia formación; sólo con el auxilio de la teoría es posible comprender los significados de dichos sentidos a través de un proceso de análisis y reflexión; el método, como lo explica Parisi, "es intrínseco a la cosa misma que se va a exponer", mientras que las metodologías son "extrínsecas a la cosa misma que se quiere tratar, se aplican desde afuera" (Parisi, 1977).

Esto significa que el método de la interpretación de la subjetividad de los actores que emplea el investigador educativo es consustancial a sus habilidades para distinguir entre lo significativo y lo menos relevante de las categorías empíricas que construyen los actores; ello con miras a interpretar los sentidos y significados con base en el contexto y el trasfondo de intencionalidad, sin que esto implique que su propia subjetividad interfiera en lo que es real en la experiencia de los sujetos investigados.

Apelar a las opiniones de los estudiantes significa confiar en lo que dicen, ya que en dichas opiniones fluyen sus experiencias de aprendizaje durante su permanencia en el bachillerato, y destaca qué fue lo más importante que lograron en las diferentes asignaturas cursadas.

Esta reflexión motivó al equipo de académicos a incursionar en la problematización para captar las impresiones de los muchachos al término de su bachillerato; las experiencias vividas en su aprendizaje escolar constituyen el vínculo entre el sentido propedéutico que integra la cultura general y los conocimientos adquiridos durante su formación en el bachillerato universitario.

El grupo llegó a la conclusión de que la "formación integral del educando", que incluye conocimientos, saberes, valores y actitudes, supone una formación social y humanística que se especifica en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y una "formación científica y humanística" que hace posible su desarrollo en lo personal, en lo social y en lo cultural para la continuación de estudios superiores en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ambos modelos captan la esencia de la formación de los estudiantes del bachillerato universitario.

La idea de formación concitó las inquietudes del grupo en lo relativo a problematizar los alcances de su dimensión "integral, científica y humanística" en ambos subsistemas, cada uno con sus peculiaridades; por lo anterior, nos preguntamos cuáles son los sentidos que construyen

los estudiantes del bachillerato de la UNAM con respecto a su propia formación, y cómo se relacionan sus experiencias de aprendizaje con las experiencias docentes en la enseñanza, con el estilo y método de enseñanza de los profesores en el contexto de la cultura de la diversidad, la inclusión y la equidad. La relación entre experiencias de aprendizaje y de enseñanza en la formación nos condujo a plantear la siguiente hipótesis interpretativa: los sentidos que construyen los estudiantes de bachillerato de la UNAM sobre su propia formación son congruentes con la particularidad de sus experiencias en el aprendizaje escolar, es decir, en el marco del subsistema y el plan de estudios en el que se sitúan las experiencias de enseñanza de los docentes en relación con su estilo y método de enseñanza; en ello predomina el método hipotético deductivo, lo cual no excluye las posibilidades del cambio hacia el estudio independiente, pero con un sentido propedéutico para continuar estudiando una carrera en la universidad.

Cabe destacar la importancia de esta investigación para comprender los significados que construyen los estudiantes de la ENP y el CCH acerca de su propia formación. Esto lo realizan mediante sus experiencias en el acto de estudiar y en la relación que establecen con las experiencias de enseñanza de sus profesores en el aprendizaje escolar, interpretando las diferencias entre el empleo de su propio método de estudio y el de sus maestros en la enseñanza, a fin de captar la naturaleza de la ruptura y el cambio para el estudio independiente.

Calidad de la educación

Esta problemática educativa se situó en el contexto socioeconómico donde se realizó la revisión curricular del bachillerato de la UNAM en 1996, cuando se produjo la transición del Estado benefactor al Estado evaluador, caracterizado por la regulación y control de la educación superior y media superior. La evaluación de las instituciones, programas y actores se convirtió en una política pública. Esto responde a la finalidad de imprimirle calidad, por lo que las universidades que ejercen fondos públicos están obligadas a rendir cuentas (Mendoza, 2002).

La globalización de la economía era inminente y la firma del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá se convirtió en una realidad, por lo que había que desarrollar una educación de calidad. Para esto se requería de un incremento financiero considerable del presupuesto destinado a la educación. Sin embargo, el error de

diciembre de 1994 pulverizó la economía nacional, restándole recursos cuantiosos a este sector. La competitividad económica tenía su correlato en la calidad de la educación superior y media superior, y ésta tiene su origen en problemas de corte estructural. Como lo apunta Brunner:

> Los problemas que causan el malestar con que actualmente convive la educación superior tienen su origen en la estructura de relaciones que se han establecido entre los sistemas, la sociedad y los gobiernos durante las últimas décadas. Lo anterior ha traído consigo una ruptura práctica entre el Estado y las universidades, consistente en el manejo de una fórmula de asignaciones presupuestarias incrementales basadas en los montos del año anterior y en una pauta de distribución entre instituciones las más de las veces negociada en función de criterios de tamaño y funciones a lo largo de las últimas décadas (1994: 17).

Esta ruptura práctica a la que se refiere Brunner no sólo es un problema de financiamiento que aparentemente no es nada, pero que en las universidades públicas lo es todo: sin el financiamiento suficiente no se llega a ninguna parte. Éste incide en la calidad de la educación, al no existir una política pública que destine un presupuesto equivalente a un porcentaje específico del producto interno bruto (PIB), como en los países desarrollados. Todo depende de las negociaciones que se establezcan entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Congreso, lo cual supone que la educación superior tiene que ser negociada y condicionada a la rendición de cuentas, en lugar de ser una política pública garantizada por el Estado. La postura de la ANUIES con respecto a la calidad de la educación establece: "Es un ejercicio de evaluación, de valoración; es preguntarse por el sentido la significación individual y social de las actividades y las prácticas, por la congruencia con los fines de la educación, por la trascendencia social e histórica de los procesos y acciones académicas" (Sánchez, 1998: 198).

De acuerdo con este planteamiento, la calidad de la educación es un concepto amplio por el cual se realizan valoraciones como resultado de un proceso de cualificación establecido en una escala de valores, de acuerdo con los objetivos que se desea alcanzar y con los fines propuestos. La finalidad de ello es evaluar el desempeño de las prácticas escolares, académicas y culturales en las instituciones de educación superior.

Esta postura plantea que la calidad se encuentra condicionada por factores contextuales —políticos, económicos, sociales y culturales—,

por lo que es producto de un proceso histórico en el que intervienen factores externos e internos que afectan el desarrollo de las funciones académicas (Sánchez, 1998).

En el contexto actual y en el nivel de educación media superior, las prácticas y los procesos difieren de la educación superior; de ahí que el concepto de calidad de la educación también cambie en sus funciones. Si por calidad de la educación entendemos el índice de aprobación que tienen los estudiantes en su desempeño, es decir, el índice de sus aprendizajes escolares, eso implica las condiciones formales de cada institución y el desempeño de cada profesor o profesora en su trabajo profesional, de acuerdo con mecanismos y criterios específicos. Para establecer una valoración de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes respecto a los objetivos establecidos en los programas de las asignaturas en cada institución en un periodo determinado, es posible inferir que existen elementos para evaluar cómo fue el desempeño de sus actores y las condiciones institucionales en que obtuvieron dichos resultados.

En estas condiciones, la educación superior y media superior ha sido sometida a diversos mecanismos nacionales de evaluación, a través de distintos programas orientados a elevar la calidad de la educación, de acuerdo con sus propósitos, origen y alcances. Como lo expresan Malo y Velázquez:

> En general, el gobierno federal los ha promovido; prácticamente todos descansan en incentivos financieros y están dirigidos, fundamentalmente, a las instituciones públicas. Su aplicación frecuentemente ha sido precedida por acciones de sensibilización, convencimiento o internalización, y no hay penalización o consecuencia alguna por la abstención o no participación en tales procesos (Malo, 1998: 120).

Los diversos mecanismos implementados para efectuar evaluaciones en la educación superior descansan, en su totalidad, en juicios de expertos y en la evaluación por pares; sólo se evalúan la calidad de los proyectos y de las personas en lo individual, pero no su pertinencia a nivel colectivo de las instituciones nacionales. Esto da mucho en qué pensar; significa que no orientan ni apoyan el desarrollo de las instituciones, de las áreas y sectores educativos para elevar la calidad de los diversos sectores educativos, como lo es la educación media superior, la cual muestra severos rezagos y bajos niveles de aprovechamiento escolar.

La calidad de la educación no sólo depende de las condiciones formales; éstas son absolutamente necesarias para que los actores y los diversos programas alcancen los objetivos para los que fueron creados; pero la educación superior en México, y en la UNAM en particular, evidencia una problemática extraordinariamente compleja, porque su desempeño en las funciones sustantivas depende de diversos factores. Por una parte, del incremento de la competitividad de los actores integrados en grupos que forman una potente planta docente, con remuneraciones diferenciadas de acuerdo con el mérito académico, lo cual genera grandes fricciones y conflictos entre sus miembros.

Los mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior han contribuido de forma sustancial a la profesionalización de la investigación en la UNAM; el desempeño de los investigadores es evaluado por una comisión dictaminadora conformada por pares, la cual toma en cuenta su producción académica en un periodo anual en las diferentes facultades e institutos, lo que significa premiar el mérito académico por un desempeño diferenciado. No obstante, el desempeño de la docencia aún sigue en discusión porque no existen mecanismos claros para evaluarla. En cuanto a la difusión de la cultura, estos mecanismos y criterios no son explícitos en lo relativo a la calidad, por lo que la evaluación se reduce a criterios de cantidad y no de calidad.

Por otra parte, dichos mecanismos de evaluación se encuentran fragmentados porque se evalúan separadamente los programas institucionales, el desempeño de los docentes y el nivel de producción de conocimientos que generan los investigadores, así como el ingreso de los estudiantes al nivel de licenciatura y las becas que se asignan para estudios de posgrado. Sin embargo, dichas evaluaciones tendrían mayor impacto si sus resultados fueran evaluados de forma integral, en cada una de las funciones sustantivas, con el propósito de saber hacia dónde va la universidad y cuáles son sus limitaciones, rezagos y áreas de oportunidad.

Asimismo, existe un gran desafío para quienes se encuentran al frente del sistema de educación superior, porque predomina un gran vacío de reflexión crítica acerca de los resultados de sus diferentes mecanismos de evaluación, en el sentido de si dichos mecanismos son los adecuados o habría que cambiarlos por otros nuevos. También se deben tomar decisiones con miras a propiciar consecuencias claras —para quienes se encuentran al frente de cada una de las funciones sustantivas de la universidad, así como también para las mismas universidades— de los resultados de las evaluaciones a las que son sometidas.

Veintiséis años después, en febrero de 2020 y en un contexto social diferente, el gobierno mexicano firmó con Estado Unidos y Canadá un nuevo tratado comercial (el Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá [T-MEC]) que sustituyó al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, con la finalidad de intensificar el comercio y disminuir las barreras arancelarias, lo cual conlleva un gran desafío, porque ahora se demanda la hipercompetitividad y eleva las exigencias también para la educación; de ahí que el nuevo discurso oficial se encuentre teñido de "excelencia educativa" en plena era "geocultural" (Gorostiaga, 1995) y predominen las diversas expresiones culturales, las nuevas identidades, la inteligencia artificial y la digitalización de la llamada Revolución 4.0.

La influencia de este contexto se expresa en diferentes movimientos colectivos de inconformidad social, como el movimiento feminista para poner un alto a la violencia de género. Dicho movimiento contrasta con la ineficiencia del gobierno en turno, a pesar de la ola de feminicidios que han indignado a la sociedad mexicana.

Llama la atención la movilización de estudiantes de escuelas y facultades de la UNAM. Protestan contra la violencia de género y los feminicidios dentro del campus universitario, y contra la corrupción y la impunidad, ante la incompetencia de las autoridades. Esta rebeldía se expresa también dentro de las aulas; los estudiantes prefieren emplear sus propios métodos de estudio de forma creativa e imaginativa y, como ellos dicen, "darle el avión al docente", porque éste resulta inoperante y poco efectivo.

Formación integral

La formación integral que se persigue en el bachillerato de la UNAM está fundada en la educación que se imparte con la intención general de encauzar a los estudiantes hacia el desarrollo pleno de sus capacidades, habilidades, actitudes y valores, de acuerdo con el plan de estudios y programas vigentes. Su propósito es impartir los conocimientos de tal forma que los muchachos logren establecer una conexión de conocimientos disciplinarios, humanísticos y técnicos que les permitan continuar estudios superiores.

Esta perspectiva propedéutica corresponde a una formación social en el sentido humanista de la educación moderna, para que los educandos adquieran los conocimientos científicos y técnicos y puedan inser-

tarse en la órbita de las diferentes disciplinas, las cuales responden a su vez a la lógica profesionalizante del mercado de trabajo:

> La formación integral es aquella que proporciona al educando elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre en la perspectiva de la formación profesional universitaria (Plan de Estudios ENP, 1996).

Por otra parte, el perfil del egresado plasmado en el plan de estudios del CCH se plantea: "Adquirir una visión de conjunto y jerarquizada de los aspectos fundamentales de las distintas disciplinas, de sus elementos conceptuales, metodológicos y teóricos" (Plan de Estudios CCH, 1996).

La formación integral, vista desde la dimensión institucional en el bachillerato de la UNAM, incorporó la racionalidad curricular y ésta adoptó una nueva jerarquía social sustentada en el desarrollo de habilidades cognitivas; para esto fueron jerarquizados en niveles los conocimientos científicos, con base en el método hipotético-deductivo, por áreas de conocimiento en el bachillerato universitario.

A diferencia de la educación clásica, que perseguía el interés supremo de emancipar al individuo de los prejuicios para elevarlo al mundo de la razón y los conocimientos, con la finalidad de potenciar el "valor universal de la cultura", la educación moderna tiene como principio fundamental "formar y fortalecer la libertad del Sujeto personal" (Touraine, 2006: 277) para integrarlo al mercado de trabajo profesional.

> Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva y el desarrollo de la ciencia, las técnicas y el bienestar. Algunos sienten hoy la tentación de no considerarla más que como una preparación para la vida que se denomina activa, y por lo tanto la de manejarla desde abajo, es decir, a partir de las demandas y capacidades del mercado de trabajo (Touraine, 2006: 274).

Esta reducción de la educación moderna al uso práctico de capacidades, habilidades y actitudes con un fin inmediato, coincide con los

valores de una sociedad dominada por el mercado con economías globalizadas y en la que predomina la cultura de la inmediatez —lo que Bauman (2016) llama el "síndrome de la impaciencia" porque la espera se interpreta como "inferioridad" en la escala social—. Postergar la gratificación se vuelve intolerable; supone atentar contra el derecho a ser atendido inmediatamente. La persona que espera es "inferior" y se convierte en vulnerable a los ojos de los demás; por ejemplo, esperar a ser atendido en una entrevista de trabajo y, además, ser excluido por no cubrir el perfil del puesto, lo convierte en una persona "fracasada", incapaz de insertarse en el mercado laboral. Los promotores de la industria del mercado se niegan a ser los explotadores de quienes buscan un empleo, bajo el supuesto de que éstos no son necesarios para sus intereses empresariales porque no cuentan con el perfil técnico que demanda el puesto en la empresa; ello acelera la competencia laboral e incrementa la "crisis de sentido" de las instituciones educativas. La educación media superior y superior siguen esta tendencia tecnológica "formadora" de cuadros de profesionistas técnicos. El fin último de la educación moderna ha cambiado:

> El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va a escribir conocimientos, sentimientos, valores. En cada momento de su vida, el niño tiene una historia personal y colectiva siempre dotada de rasgos particulares. La educación, en vez de liberar a lo universal de lo particular, como en el modelo clásico, debe unir las motivaciones y los objetivos, la memoria cultural de las operaciones que permiten participar en un mundo técnico y mercantil (Touraine, 2006: 277).

Los estudiantes adquieren su formación sólo en las instituciones educativas, y es natural que la reciban de los maestros capacitados para llevar a cabo la tarea educativa. La educación integral se encuentra implícita en la formación, porque es la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y de una cultura general que prepara a los estudiantes para que continúen estudios superiores. Dicha educación integral está legitimada por las instituciones desde el moderno enfoque de la educación para el trabajo.

Las experiencias educativas no sólo se encuentran en la relación maestro-alumno —a través de diversas mediaciones cuya finalidad es que el aprendizaje resulte significativo—; también radican en el sujeto, en su experiencia acumulada por la práctica social; ello supone —como expresa Ferry (2008)— "trabajar para otros". En este punto no habrá

una experiencia formadora para el sujeto —en este caso el docente—; sólo la habrá si existen las condiciones de tiempo y lugar para "trabajar sobre sí mismo", lo cual supone reflexionar sobre la forma en que se ha realizado el aprendizaje.

La experiencia de la formación significa "lo que nos pasa" (Larrosa, 2013) cuando estamos en una situación de aprendizaje, dentro o fuera de la escuela. En la escuela, el que enseña representa la realidad, aunque no es la realidad en sí misma sino una nueva forma de presentarla: mediante símbolos, imágenes, metáforas o figuras de lo pensable sobre ella. Esta manera de resignificar la realidad mediante el cambio de representación —a través de la sustitución del sentido común por el pensamiento científico— es lo que permite a los profesores captar la atención de los estudiantes para motivarlos, capturando su curiosidad e imaginación, a pensar la ciencia en la escuela.

Las experiencias de aprendizaje en la escuela moderna tienen lugar mediante representaciones cognitivas sucesivas, reproductivas y por lo tanto alienantes, porque se encuentran fuera de la conciencia de los estudiantes; es decir: están "fuera de la propia mente" (Laing, 1983: 25). Al carecer de un sentido reflexivo y crítico, los jóvenes se encuentran imposibilitados para pensar su realidad de manera creativa e imaginativa, por lo que no potencian su pensamiento y sólo reproducen experiencias sucesivas alienantes; éste es el estado y condición de la persona "normal". Salir de esta condición normal no es fácil, porque se requiere de la experiencia del cambio y esa salida supone la ruptura con el orden establecido, pensar en lo no pensado, actuar fuera de lo convencional, ir en contra de lo ordenado por las instituciones, porque éstas han sido creadas para "liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él" (Berger y Luckmann, 1997: 81). Lo anterior supone un proceso adaptativo alienante, es decir, de sometimiento al orden social; de ahí que se creen programas para el manejo de la interacción social, y que en las escuelas públicas se creen políticas para la retención de la matrícula escolar y la eficiencia terminal.

Ésta es la razón por la cual las instituciones no desarrollan programas orientados a des-alienar a los estudiantes con habilidades para problematizar y cuestionar lo "dado por supuesto", lo cual implica que las instituciones experimenten una "crisis de sentido" y ya no cumplan su cometido. Esto influye para que los sujetos institucionalizados se encuentren potencialmente formados para desafiar la lógica institucional de la educación; ello significa que el sujeto des-alienado adopta

una actitud crítica, a tal punto que se vuelve insoportable, inhábil para convivir con los otros en una relación "normal". Estos sujetos no encajan en la dinámica institucional de la escuela y la familia, en el orden social; son inadaptados sociales y con frecuencia se muestran irreverentes, desafiantes ante las figuras de autoridad, a veces a tal punto de sentirse impulsados a ejercer su libertad sin límites; ejemplos sobran, en su gran mayoría son jóvenes llamados "rebeldes sin causa", por no ajustarse a las reglas de civilidad y de convivencia social.

La educación integral en el bachillerato de la UNAM consiste en acumular información y acopiar conocimientos disciplinares, sin que se consiga integrarlos en unidades de análisis capaces de asignarles un sentido de generalidad y potenciarlos en núcleos significativos por áreas de conocimiento, a fin de vincularlos con la cultura general. La educación integral en el bachillerato universitario —delineada en sus planes y programas, en el perfil de los egresados, en su misión y visión— es más bien concebida como un ideal de formación integral; no sólo adolece de un sentido integrador de conocimientos, sino que los fines propuestos adquieren una visión propedéutica de conocimientos teóricos y experiencias educativas sucesivas alienantes que no promueven la libertad ni la creatividad de los estudiantes, así que tampoco promueven una formación integral.

Los profesores que ejercen su tarea docente desde la lógica de la racionalidad curricular, en su afán de formar personas dotadas de habilidades cognitivas capaces de resolver problemas prácticos, recurren al amplio repertorio de estrategias de la enseñanza institucional; como sucede con los magos, sacan "como por arte de magia" una paloma de la "chistera"; olvidan que la paloma ya voló y que dejó el nido vacío, sin conocimientos integrados; no queda más que confusión y, lo que es peor, dicha enseñanza ha dejado a "la paloma" en la orfandad de valores, porque la voracidad del mercado global ha cundido a tal grado que ha ganado la partida; los jóvenes se ven seducidos más por la "cultura de lo desechable" que por la "cultura general" que se les inculca en la escuela y en la familia.

Metodología

La metodología consistió en un proceso que incluyó varias etapas. La primera fue la problematización de la formación y la construcción del problema de investigación, para decantarla hacia los sentidos que cons-

truyen los estudiantes acerca de su propia formación en el bachillerato universitario.

La problematización permitió delimitar el problema; se determinó estudiar la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM recurriendo a los autores del sentido, como Weber (1984), Schütz (1995), Heller (1993), Maffesoli (1993) y Berger y Luckmann (1998), como referentes teóricos para deconstruir el concepto de formación, de manera que fuera posible recortarlo y situarlo en las tres regiones diferentes donde se encuentran los planteles en la Ciudad de México. Región sur-poniente: Preparatoria 6 "Antonio Caso", CCH Sur y la Preparatoria 8 "Miguel E Schulz". La región oriente-centro; CCH Oriente, Preparatoria 2 "Erasmo Castellanos Quinto" y la Preparatoria 7 "La Viga". La región norte: Preparatoria 9 "Pedro de Alba" y el CCH Vallejo.

Esta clasificación de planteles por regiones obedece a la lógica de que el nivel socioeconómico y de escolaridad de las familias a que pertenecen los estudiantes condiciona la construcción de los sentidos que le asignan a su formación, porque ésta se encuentra influida por las expectativas y aspiraciones no sólo de los estudiantes sino también de su familia, ya que aquéllas son construcciones sociales. Por lo anterior nos preguntamos: ¿cuáles son los sentidos que construyen los estudiantes de su formación en el bachillerato de la UNAM en relación con sus experiencias de aprendizaje, y cómo se relacionan dichos significados con las experiencias de los docentes insertos en una cultura de la diversidad, la inclusión y la equidad?

La segunda etapa consistió en la construcción del fundamento teórico-metodológico del objeto de estudio; para esto se retomó el concepto de *objetividad institucional* de Berger y Luckmann (1998) como categoría de la teoría de la institucionalización, para significar que las instituciones consagradas en la sociedad experimentan principios y códigos que están por encima y van más allá de la voluntad de las personas. Para Berger y Luckmann (1997) estas instituciones crean "programas" para promover la interacción social de las personas a través de modelos que han probado su eficacia en la orientación de su comportamiento. Al instrumentar dichos programas prescritos, las personas aprenden a cumplir las expectativas del orden social, asociadas con roles específicos. Por ejemplo, un padre de familia puede ejercer al mismo tiempo los roles de esposo, empleado, conductor de automóvil, contribuyente y consumidor de bienes y servicios.

La objetividad es entendida por Berger y Luckmann (1998) no como sinónimo de materialidad sino de *exteriorización*, es decir, como prin-

cipios que han encarnado en los actores para modificar sus prácticas y discursos en una estructura *externa* de pensamiento constituida por pautas de comportamiento. Un ejemplo de objetividad institucional la representa la incorporación de las ciencias positivas en México y su influencia en la educación, no sólo para la formación de estudiantes en el modelo educativo que adoptó la Escuela Nacional Preparatoria en la década de los sesenta del siglo XIX, sino también para la organización de la docencia en academias, tradición que ha perdurado a lo largo del tiempo y permanece como legado del pensamiento positivista. Dicha influencia se expresa en la academia como enfoque y contenido científicos, y se manifiesta asimismo a nivel simbólico, a través del discurso y de las prácticas escolares.

Se puede advertir que la objetividad institucional se encuentra estrechamente relacionada con el marco o trasfondo de la intencionalidad, porque la objetividad es posible por las acciones que despliegan los actores, en la particularidad de lo social, al asumir roles específicos; esto hace posible que las instituciones funcionen normalmente, porque los individuos cumplen los roles que les son asignados por la sociedad, en forma de esquemas de acción que integran pautas de comportamiento legitimadas por el orden social. El trasfondo se constituye a partir de la objetividad institucional, porque opera como un marco regulatorio que le da sentido a las acciones de los actores.

Con base en esta categoría fue posible desagregar el problema en tres dimensiones. La primera, *los sentidos de la experiencia para la formación*, trata de captar lo que piensan los estudiantes acerca de su formación, es decir, lo más relevante de su experiencia en la "vida escolar" y en las interacciones cotidianas que se establecen entre sus miembros, porque la formación trasciende el ámbito institucional para situarse en la experiencia de los actores y convertirse así en la "vertiente subjetiva del sistema escolar" (Dubet y Martuccelli, 1998: 14). La segunda dimensión, *la relación entre las experiencias de enseñanza-aprendizaje*, se refiere a la experiencia educativa que establecen estudiantes y profesores en el proceso educativo, es decir, se refiere a una experiencia intersubjetiva, lo cual implica resignificar la experiencia de los conocimientos previos. Se recurrió a Dewey (2004) para comprender el vínculo entre la experiencia y la educación; él fue el primero en distinguir entre experiencias antieducativas y educativas. Además, definió conceptos clave de la formación en términos de duración, como continuidad, interacción e integración. En esta filosofía de la experiencia no se encuentra ausente el concepto de cambio; se reivindica a través de los conceptos de

madurez, desarrollo y normalidad. La tercera dimensión es *el cambio de experiencias de estudio para la formación*, lo que supone reflexionar la experiencia grupal del aprendizaje a través del acto de estudiar. Se parte del supuesto de que las personas no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos en la escuela, sino mediante la capacidad de aprender de las experiencias: la formación es una lectura del texto y del contexto; de ahí que se convierta en un trabajo sobre uno mismo, en un proceso de "autoeducación" (Dubet y Martuccelli, 1998: 14). Esto supone, más que un *cambio* cognitivo, una *ruptura de la continuidad* de lo cotidiano y la experiencia, es decir, una discontinuidad y una desintegración de experiencias sucesivas.

La tercera etapa abarcó la construcción del universo de estudio: se eligieron los planteles por región, se determinó usar la entrevista semiestructurada, la asociación de ideas, y la narrativa. Esta aproximación "plurimetodológica" permitirá complementar y cruzar la información que resultó de gran utilidad para identificar e interpretar los sentidos construidos.

También se diseñaron los instrumentos de investigación. Se determinó que el universo de estudio lo integrarían las tres regiones antes mencionadas. Los criterios para seleccionar a los informantes clave son:

1) Ser estudiantes del 6º año de la ENP y del 6º semestre del CCH.
2) Ser un estudiante regular, sin adeudar materias.
3) Estar en el proceso de elección de carrera para ejercer el pase reglamentado.

La cuarta etapa consistió en el diseño de los instrumentos, en la prueba piloto de los mismos y en su aplicación en un solo momento, con el propósito de captarlos antes de concluir el ciclo escolar marzo y abril de 2017. Para diseñar el guion de la entrevista y el cuestionario tipo encuesta, se tomaron en consideración las tres dimensiones antes citadas, desagregadas del problema de investigación. Los tres instrumentos se aplicaron en los planteles de las tres regiones de la ENP y el CCH.

La quinta etapa consistió en aplicar los instrumentos de investigación en los diferentes planteles para organizar la información en nodos o categorías de análisis, buscando desde el principio la forma de interpretar dicha información, de tal manera que resultara práctica y útil para la codificación y la interpretación.

La sexta etapa se trató de la sistematización de la información empírica para identificar los sentidos construidos por cada dimensión, ello

con miras a realizar la interpretación de los significados con el auxilio de las teorías implícitas pertinentes y el contexto en que se encuentran insertos.

Por último, se llevó a cabo una reflexión final procurando integrar los sentidos construidos por cada plantel y región, con el propósito de encontrar entre ellos similitudes y diferencias.

Corolario

La "formación integral" de los estudiantes supone el desarrollo de un todo integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de conformar una cultura general. Éste es el caso del bachillerato de la UNAM, que procura vincular la cultura científica y la humanista. Esta aspiración es difícil de lograr, porque en la práctica no existe un vínculo metodológico que una a ambos hemisferios; parafraseando a Morin (2006), es evidente la desunión que existe entre la cultura de las humanidades y la cultura científica. En aras de perfilar un sentido propedéutico, los estudiantes de la ENP terminan adquiriendo una cultura enciclopédica, en lugar de la "formación integral". Esa práctica se sustenta en el supuesto de que "el todo es mayor que las partes"; sin embargo, dicha formación implica que las partes deben estar interrelacionadas.

La formación integral, entendida desde el enfoque de la complejidad, adquiere otro sentido, porque la contradicción, el conflicto y la incertidumbre son la constante en la "multidimensionalidad" de la realidad empírica, la cual se ve minimizada desde un enfoque reduccionista, porque la formación actualmente está más relacionada con la plenitud de un proyecto educativo y modelo de racionalidad curricular concebido desde cualquier teoría, y aun por más avanzada que ésta sea, no puede abarcar la realidad en toda su complejidad.

La formación integral, concebida desde la complejidad, implica la participación de los actores del proceso educativo, quienes a su vez son portadores de inquietudes, anhelos, aspiraciones y expectativas respecto a la educación. En la práctica, toda formación es subjetiva, se encuentra en la conciencia del sujeto y no sólo en la escuela o en la universidad, sino en la universalidad (Hegel, 1987), porque deriva de ella. La formación se encuentra en la acción del sujeto sobre sí mismo, en la reflexión sobre la acción realizada; consiste en encontrar las formas que lleven al logro de un desarrollo personal y profesional que permita cumplir

ciertas tareas de un oficio o profesión, los cuales tienen que ver con su historia de vida y situación biográfica socialmente construida.

La conciencia de la complejidad no escapa de la incertidumbre implícita en querer integrar la totalidad; como lo explica Morin: "Jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad" (2003: 101). El fenómeno educativo plantea serios desafíos a los profesores y a los estudiantes, porque al poner en movimiento el programa de cada asignatura y sus connotaciones con la racionalidad curricular, las contradicciones, las tensiones y los conflictos obstaculizan el aprendizaje; dichas contradicciones de la docencia se convierten en trampas para la formación y están presentes aún en las prácticas más consagradas de los docentes. Una de estas contradicciones es querer que los estudiantes piensen y actúen como los docentes se los inculcaron, pero que piensen y actúen de manera espontánea, de forma independiente; y ello, además, empleando el método de la formalidad de las ciencias, el cual ha probado su eficacia para resolver los problemas de la vida diaria, como si las teorías y los conceptos se pudieran aplicar para pensar y actuar correctamente.

La reflexión sobre las acciones escolares realizadas conduce a los sujetos en dos direcciones. La primera es la continuidad, bajo el supuesto de que fueron realizadas de forma correcta, porque así actúan los demás integrantes del grupo y así están "consagradas" por las tradiciones, sin reflexión previa; y además así se las inculcaron sus profesores. Los que piensan así son los estudiantes "normales", adaptables a cualquier circunstancia. La segunda dirección es la seguida por los estudiantes que se escapan de la "normalidad", aquellos que experimentan una sensación diferente a la de los demás integrantes del grupo; esperan que sus compañeros estén de acuerdo con sus opiniones y experimentan tensión si esta expectativa no se cumple: el desacuerdo se hace evidente y el conflicto se vuelve inminente, aun cuando al principio se rehúsen a admitirlo:

> Cuando hay conflicto de ideas o de juicios, la duda se hace más fuerte por cuanto se cree que no puede haber más que una idea, un juicio que sea aceptable o aceptado. El individuo pierde confianza en lo que ve o piensa, o bien, si sigue confiando, no puede comprender cómo y por qué el otro individuo puede tener un punto de vista diferente (Moscovici, 1981: 128).

Este primer momento para las personas "desviantes" o desadaptadas es la "duda", como resultado de la confusión que se genera en la pér-

dida de confianza; la persona ya se encuentra en conflicto con el grupo y la figura de autoridad. El segundo momento que experimenta el sujeto conflictuado es la "ruptura", como algo inevitable, y la angustia no se hace esperar, lo cual no significa, como expresa Honoré, que "la toma de conciencia no constituye una ruptura, soporte del proceso formativo" (Honoré, 1980: 149). Una vez que la ruptura se revela, la incertidumbre aparece, porque su punto de referencia, que le representaba seguridad y pertenencia, se tambalea ante la pérdida inminente. Esta circunstancia lleva un buen tiempo para ser asimilada, porque como con toda pérdida, el sujeto experimenta un "duelo" y, para superarlo, requiere de toda su energía y de la mejor actitud de la que pueda echar mano.

No es nada fácil precisar cuándo se inicia y cuándo termina dicha incertidumbre, porque surge en contra de lo cotidiano y, contrariamente, termina en lo cotidiano. El estudiante se rebela contra el orden establecido institucionalmente y acaba formando parte de dicho orden. Por ejemplo, el estudiante que rompe con el método de enseñanza del profesor en alguna asignatura y decide estudiar por su cuenta, obtendrá quizá mejores resultados pero terminará entregando los trabajos que le pidieron y presentando los exámenes de rigor; la ruptura no es total, siempre es y será parcial, porque existe un vínculo que permanece, aun en la ruptura.

El último momento es el restablecimiento emocional para la creación; ello se entiende como la resolución del conflicto por el cual el sujeto supera progresivamente la pérdida y decide ser él mismo. La formación en tiempo de ruptura impulsa la creatividad y promueve la imaginación, lo cual es un acicate para el estudiante. Éste es el momento de creación del "inadaptado" que al cabo de un tiempo se adapta a una nueva rutina, a su propio método, buscando siempre establecer su propio camino, aun cuando éste se vuelva a encontrar con el de otros, porque en la práctica, como reza el adagio popular, "arrieros somos y en el camino andamos".

Fuentes bibliográficas

Bauman, Zygmunt (2016), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona.

Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1998), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno,* Paidós, Barcelona.

Brunner, José Joaquín (1994), "Estado y educación superior en América Latina", en Guy Neave y Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Gedisa, Barcelona.

Colegio de Ciencias y Humanidades (1996), "Perfil de egreso del alumno del bachillerato del colegio. Plan de estudios actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprobado por el pleno de consejo académico del bachillerato", UNAM, recuperado el 20 de enero de 2020, de <www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/Anexos/Anexos.pdf>.

Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Dubet, Francois, y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Barcelona.

Escuela Nacional Preparatoria (1996), "Características del egresado que se desea formar. Plan de Estudios de la 4°, 5° y 6° años. Aprobado por el pleno del Consejo Académico del Bachillerato en su sesión del 18 de noviembre de 1996", UNAM, recuperado el 20 de enero de 2020, de <www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/Anexos/Anexos.pdf>.

Ferry, Gilles (2008), *Pedagogía de la formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Gorostiaga, Xabier (1995), "Hacia una perspectiva participativa", recuperado de <https://es.scribd.com/document/40508586/04-Cap-I-Hacia-Una-Perspectiva-Participativa-Xabier-Gorostiaga>.

Hegel, W. (1987), *Fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

Heller, Agnes (1993), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.

Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, Nárcea, Madrid.

Laing, Ronald D. (1983), *La política de la experiencia. El ave del paraíso*, Crítica, Barcelona.

Larrosa, Jorge (2013), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación,* FCE, México.

Maffesoli, Michel (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología,* FCE, México.

Malo, Salvador (1998), "La experiencia mexicana de evaluación de la calidad", en Salvador Malo y Arturo Velázquez (coords.), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) / Coordinación de Humanidades / Miguel Ángel Porrúa, México.

Mendoza, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, Centro de Estudios Superiores Universitarios-UNAM / Miguel Ángel Porrúa, México.

Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

__________ (2006), *La mente bien ordenada,* Seix Barral, Barcelona.

Moscovici, Serge (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.

Parisi, Alberto (1977), *Raíces clásicas de la filosofía contemporánea: marxismos, fenomenología y filosofía analítica*, Programa Nacional de Formación de Profesores, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Edicol.

Sánchez, María Dolores (1998), "La experiencia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)", en Salvador Malo y Arturo Velázquez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, Coordinación de Humanidades-UNAM / Miguel Ángel Porrúa, México.

Schütz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social,* Amorrortu, Buenos Aires.

Touraine, Alain (2006), ¿Podremos vivir juntos?, FCE, México.

Weber, Max (1984), *Economía y sociedad,* FCE, México.

VI. LAS MIRADAS FORMATIVAS DE LOS JÓVENES DEL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Bonifacio Vuelvas Salazar*

Introducción

Los sentidos que construyen los estudiantes del bachillerato sobre su propia formación en la región sur-poniente de la Ciudad de México corresponden a la particularidad de tres planteles de la Universidad Nacional Autónoma México (UNAM): la preparatoria 6 "Antonio Caso", la Preparatoria 8 "Miguel E. Schulz" y el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur. Las diversas opiniones de los estudiantes tienen la peculiaridad de su significatividad más que de su representatividad de lo que es real en su experiencia singular, razón por la cual sus significados no pueden hacerse extensivos a otros planteles, debido a la naturaleza de la investigación interpretativa. La región sur-poniente posee características que sus estudiantes comparten, por cuanto se hallan situados en la misma zona de influencia en lo que concierne a su origen familiar, condición social, perfil socioeconómico, escolaridad de sus padres, preferencias culturales, entre otros factores que influyen en las expresiones de los estudiantes.

En este capítulo se interpretan los sentidos que construyen los estudiantes acerca de su formación, destacando la importancia del entorno donde se sitúa cada plantel y la influencia de las condiciones familiares y sociales. Asimismo, se hace hincapié en la particularidad de cada plantel, ya sea de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), considerando el enfoque, el

* Doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), académico de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa y profesor del programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la UNAM.

modelo educativo y el plan de estudios, con la finalidad de comprender la relación estrecha de los sentidos y contenidos con las condiciones formales en cada plantel. Por último, presentamos al lector nuestras conclusiones.

La comprensión de los sentidos de la formación

Los sentidos que construyen los estudiantes de tres planteles del bachillerato de la UNAM parten del supuesto de que las experiencias formativas son aquellas a las que no se accede fácilmente, porque corresponden a la esfera de la subjetividad y ésta le pertenece a cada cual. Sin embargo, es posible tener noción de algunas de ellas, por cuanto pertenecen al ámbito del sentido común; el sujeto de la experiencia, según Larrosa y Skliar, "se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena. La experiencia es siempre subjetiva" (2016: 16).

La experiencia humana es singular porque pertenece a cada cual, aun cuando esté sujeta a una condición social y se encuentre "alienada" y predeterminada por prejuicios que condicionan nuestros actos; sin darnos cuenta, en la vida cotidiana reproducimos la experiencia singular en nuestro ambiente inmediato.

En mi relación con otro sólo puedo conocer su comportamiento; no es posible acceder a su experiencia. Una forma de entrar en contacto con la subjetividad es mediante la conversación informal entre el investigador y los actores de la formación, en este caso los estudiantes del bachillerato de la UNAM, por lo que la fenomenología social es la ciencia que nos ayuda a explorar estas nociones del pensamiento del sentido común.

Dimensión I. Los sentidos de la experiencia para la formación

La forma de enseñar influye en el aprendizaje, depende de tu mejor actitud y de la integración al grupo

Los sentidos que construyen los estudiantes en relación con la enseñanza de sus profesores en la Preparatoria 8 "Miguel E. Schulz", se relacionan con el enfoque y el modelo educativo de la ENP, así como con la

estructura de pensamiento[1] que desarrollan los profesores en su tarea docente —estructura derivada del proyecto educativo que condiciona el currículo escolar y las tradiciones académicas—.

Este vínculo ha permanecido afianzado en los principios que le dieron origen, debido a la influencia que ejercieron las ciencias positivistas en el rol asignado de transmisor de conocimientos, lo cual generó dependencia al conocimiento del maestro. Este modelo educativo "clásico" (Touraine, 2006) terminó por agotarse, porque las estrategias didácticas tradicionales empleadas por los profesores no centraban las actividades de aprendizaje en los estudiantes, lo cual privilegiaba la memorización e impedía el desarrollo de habilidades cognitivas; esto fragmentaba el conocimiento y atomizaba los objetivos de aprendizaje (Plan de Estudios, 1996).

Los estudiantes entrevistados reconocen la reciprocidad de la enseñanza con el aprendizaje logrado, pero asignan la responsabilidad de aprender a su propia actitud, con la finalidad de obtener mejores conocimientos y un buen empleo. Esto se debe al supuesto de que quien estudia una carrera tiene como único propósito encontrar un empleo profesional, como si éste fuera el fin último de la educación en la sociedad globalizada, cuando en realidad la función profesionalizante es una más en un sentido integral y en una dimensión universal, por lo que el obtener un empleo profesional, acorde con las leyes del mercado, subordina y limita al sujeto, porque, como expresa Touraine, si la educación "debe subordinarse a la actividad productiva, el desarrollo de las ciencias, las técnicas y el bienestar, la educación pierde su importancia" (2006: 274).

La intencionalidad de las prácticas escolares de los docentes de este plantel corresponde a la perspectiva de la enseñanza; ésta a su vez se apoya en un plan de estudios orientado a la formación integral —con un sentido propedéutico— de los estudiantes.

La finalidad de la enseñanza y el aprendizaje es, para algunos profesores, "enseñar a pensar"; al respecto, uno de los profesores de la preparatoria 8 escribe en uno de sus libros:

[1] Para Bourdieu, los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, pero no son las mismas diferencias para unos y para otros (Bourdieu, 1999: 20).

> Si les preguntáramos a los profesores de cualquier materia, nivel o sistema educativo si enseñan a pensar a sus alumnos o si les ayudan a mejorar su capacidad para hacerlo, seguramente en todos los casos obtendríamos una respuesta afirmativa. El problema es cómo supuestamente lo están haciendo, es decir, de qué estrategias, actividades y materiales de enseñanza-aprendizaje están echando mano para desarrollar las habilidades y actitudes de sus estudiantes, porque las capacidades se adquieren gracias a la práctica constante (Harada, 2011: 20).

Para este autor, el problema está en cómo emplear las estrategias para que los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento a fin de potenciar el aprendizaje escolar, partiendo del supuesto de que dichas habilidades se adquieren en la práctica. Sin embargo, no se menciona cuáles son y cómo lograrlo. Al respecto, Meirieu sugiere que cuando parece que no falta nada, porque están dadas las condiciones formales, para él sólo falta el "casi nada" que nos deja perplejos e insatisfechos, porque es subjetivo y corresponde a la particularidad de quien aprende:

> Cuando no falta nada, falta así el casi nada: falta algo que no es nada. Sólo falta, en efecto, ¡lo esencial! Y lo esencial hay que admitirlo, es que haya un poco de deseo. Lo que moviliza a un alumno, lo que lo inicia en el aprendizaje y le permite asumir las dificultades, es el deseo de saber y la voluntad de conocer (Meirieu, 2009: 100).

El deseo de aprender se relaciona con el estilo de comportamiento de la persona y, como lo señala Moscovici (1981), el estilo de comportamiento está relacionado con los fenómenos de influencia, de tal manera que el factor de éxito escolar depende, en gran parte, de la motivación que le imprima el docente en la enseñanza de su asignatura; de otro modo, el grupo de alumnos no adoptará una actitud positiva.

Mientras que el deseo es subjetivo, el comportamiento del estudiante se objetiva mediante acciones concretas; pero sin deseo no se llega a ninguna parte. El deseo es la energía en busca de placer, y éste es la "nafta" que mueve el "motor" de las personas; es como prender un foco para disipar la obscuridad. El placer estimula la motivación para alcanzar cualquier aprendizaje escolar.

El deseo de aprender de los estudiantes depende de qué tan placentera les resulte la tarea mediadora del profesor; no podemos esperar pacientemente a que el deseo de aprender surja en forma espontánea, pero tampoco imponerlo. Como expresa Meirieu: "No podemos, ni pro-

poner el saber sin tener en cuenta el deseo, ni venerar el deseo para someterle todo saber. La solución se encuentra en la búsqueda de lo que puede despertar el deseo de saber" (2009: 103).

Despertar el deseo de aprender es un reto que todo docente debe asumir como una necesidad para atrapar el interés del estudiante; la paradoja del profesor consiste en cómo enseñar un objeto desconocido sin tener que develarlo completamente, manteniendo el secreto del "enigma" para sostener la curiosidad que despierta ese algo que encierra la tarea del educador.

> El rol del maestro es el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en crear el enigma, o más exactamente en hacer saber el enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento (Meirieu, 2009: 108).

El papel del profesor es despertar en sus alumnos el deseo de aprender, presentándoles el aprendizaje como un "reto" orientado a la solución de una situación-problema, de tal modo que los movilice a encontrar el resultado por sí mismos en lugar de que el maestro se los proporcione, aun cuando los estudiantes lo demanden; éste suspenderá la explicación para hacer surgir el deseo, en vez de asesinarlo antes de nacer como una necesidad de quien se siente desafiado. El desafío de aprender sólo lo asumen quienes se sienten comprometidos con la búsqueda, cuando tienen la sensación de que pueden conseguirlo, y ponen en marcha sus habilidades para descubrirlo.

Desarrollar habilidades para obtener conocimientos
y continuar estudios superiores y formarme.
Ser más consciente y más reflexiva
de lo que quiero ser en la vida

Los estudiantes responden al desafío de aprender cuando, además del deseo de aprender, cuentan no sólo con conocimientos previos sino también con habilidades cognitivas para obtener respuestas a la situación-problema, es decir, para apoyarse en lo que saben y en lo que saben hacer, y, a partir de ello, en lo que podrían saber y hacer surgir. A esto Meirieu lo llama "promover un saber con el enigma" (2009: 109): entre más se sabe, más deseos se tienen de saber y de resolver la situación-problema del enigma.

Si en el centro de la situación-problema se encuentra el reto de resolver el enigma, los estudiantes necesitan, además del impulso del deseo de saber, las habilidades intelectuales que les permitan organizar y procesar la información para adquirir conocimientos con un fin práctico: "aprobar materias", "sacar buenas calificaciones y obtener un título"; para esto requieren de diversos apoyos.

Desarrollar habilidades del pensamiento para obtener conocimientos y aprobar materias supone un fin inmediato y práctico, como si con el sólo hecho de necesitarlo se pudiera lograr, pasando por alto el deseo de aprender. El enigma que encierra el deseo de saber pierde su esencia cuando el intento de descubrirlo no se sustenta en el placer, y llega a desaparecer cuando sólo se persigue un fin práctico; entonces se pierde el sentido intrigante, lo que lo convierte en una "cáscara vacía" (Meirieu, 2009: 109).

Los estudiantes que desarrollan las habilidades intelectuales necesarias para adquirir conocimientos nuevos, integran éstos a las experiencias escolares de su formación; éstas conforman a su vez los conocimientos previos para relacionarlos con los conocimientos nuevos, en razón de que son aquéllos los que incorporan la lógica del pensamiento científico, porque comprendemos mejor lo ya dado por anticipado en la mente del sujeto y sólo basta con ponerlo en práctica (Ausubel *et al.*, 2014). Las habilidades del pensamiento que han socializado en las aulas de clase a través de la racionalidad plasmada en el currículo escolar son, entre otras: identificación, diferenciación, clasificación, análisis, síntesis, razonamiento lógico, etcétera.

Los docentes piensan que desarrollar las habilidades intelectuales en los estudiantes del bachillerato significa "enseñarles a pensar" con base en una metodología científica; gracias a ésta llegarán a ser pensadores formales capaces de pensar conceptualmente, es decir, de razonar a través de una lógica formal, para construir razonamientos e inferencias a partir de un conjunto de premisas y de una conclusión; algo similar hizo Descartes en las *Reglas para la dirección del espíritu* (Descartes, 1959). El filósofo francés se esforzó en describir cómo funciona la mente,[2] proyecto que abandonó después de la regla decimoctava, quizá porque resultó más difícil de lo que esperaba. En su lugar escribió su

[2] Para comprender la secuencia de las 18 reglas de Descartes, véase Descartes (1959: 91-199).

famoso libro *El discurso del método*, obra en la que plantea Los cuatro principios de la ciencia moderna.[3]

También existen los profesores convencidos de que sus alumnos no requieren aprender a pensar mediante la lógica formal; basta con emplear una lógica informal para que puedan aprender a construir argumentaciones, discursos y diálogos que no se encuentran completamente formalizados y que tal vez nunca lleguen a estarlo, pero que son la base del desarrollo de las habilidades del pensamiento. Sin embargo, en nuestro medio no es común la diferencia, porque en el fondo se trata de dos prácticas distintas: por una parte razonar e inferir desde la lógica del pensamiento conceptual; por la otra, "argumentar" desde el saber pensar mediante recursos de la lógica informal, del sentido común.[4]

El solo hecho de que los maestros se propongan enseñar a pensar como una obligación del estudiante, conlleva una intencionalidad formal: "así se debe pensar" como la única forma de hacerlo; así surge el deseo del profesor de pensar críticamente, no el deseo de aprender del estudiante. Cuando al deseo de aprender del alumno se impone el deseo de enseñar del profesor, la inquietud de aprender del alumno desaparece.

Aprender a buscar nuevos métodos para estudiar y buscar información. La experiencia de saber que puedo aprender por mi cuenta

En relación con la forma de estudiar, los estudiantes expresan la necesidad de explorar métodos diferentes a los empleados por sus profesores; esto se explica a través de dos procedimientos: el primero es el que emplean los profesores a través de distintos métodos, pero éstos tienen

[3] Descartes plantea cuatro principios básicos: *1)* "no admitir jamás como verdadera cosa alguna sin conocer con evidencia que lo era, es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no comprender, en mis juicios, nada más que lo que se presentase a mi espíritu tan clara y distintamente que no tuviese motivo alguno para ponerlo en duda"; *2)* "dividir cada una de las dificultades que examinaré en tantas partes como fuese posible"; *3)* "conducir ordenadamente mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más difíciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos", y *4)* "hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que estuviera seguro de no omitir nada" (1999: 95-96).

[4] Algunos profesores de lógica ubican esta diferencia en distintos ámbitos: la lógica formal es la que procede mediante el uso de juicios e inferencias, mientras que la lógica informal trata de lograr la "aceptación racional de un interlocutor (a veces uno mismo), esto es, persuadirlo, convencerlo o llegar a acuerdos con él" (Harada, 2011: 35).

en común que son abordados desde la "lógica formal" para el logro de aprendizajes significativos, es decir, parten de razonamientos e inferencias, basados en premisas y juicios universales y *a priori* (Kant, 1982).

El segundo es el que emplean los alumnos; no es un método único, sino que cada cual tiene su propia forma de estudiar; es más accesible a su forma de entendimiento, por lo tanto se trata de una "lógica informal"; construir argumentos supone un proceso empírico y psicológico, es decir, el aspecto subjetivo que le otorga significado a la acción de estudiar; dichos argumentos no están sujetos a reglas, ni a razonamientos preconcebidos, sino que son orientaciones individuales[5] que descansan en la experiencia del saber hacer.

Aprender a buscar nuevos métodos para estudiar significa para algunos estudiantes la posibilidad de estudiar por ellos mismos, lo cual supone activar sus conocimientos previos y experiencias de aprendizaje anteriores para incorporar a ellos los conocimientos nuevos y los métodos y estrategias de aprendizaje que aprendieron de sus profesores.

"Aprender a buscar nuevos métodos para estudiar" y "la experiencia de saber que puedo aprender por mi cuenta" son dos expresiones que revelan que hay "circunstancias formales" que hacen posibles dichos logros: el apoyo de los padres y amigos; la solvencia económica, y las condiciones institucionales para alcanzar sus metas. Estas condiciones formales son importantes pero insuficientes para comprender en toda su dimensión la complejidad del fenómeno de la enseñanza y del aprendizaje escolar. La complejidad se encuentra en la subjetividad de los actores, es decir, en el sentido y contenido que le asignan los jóvenes al acto de estudiar; el hecho de que realmente quieran estudiar es una actitud no sólo ante el texto y el contexto, sino también ante la vida y el mundo. En palabras de Freire: "El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo" (1987: 51).

En lo que concierne al primer procedimiento —aprender a buscar nuevos métodos de estudio—, implica la continuidad[6] de experiencias

[5] Para Almond y Powell las orientaciones individuales operan en tres planos: "*a)* orientaciones cognitivas, conocimiento preciso de los objetos y de las creencias; *b)* orientaciones afectivas, sentimientos de apego, compromisos, rechazos y otros similares y *c)* orientaciones evaluativas juicios y opiniones que suponen la aplicación de determinados criterios de evaluación a los objetos y acontecimientos" (Almond y Powell, 1972: 50).

[6] Para Dewey "el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después" (2004: 78).

previas para adquirir nuevos aprendizajes; supone, en principio, la continuidad del método empleado por algunos profesores y que los alumnos reproducen en su forma de estudiar. Al respecto, Meirieu (2009) plantea una “tipología operatoria” susceptible de ser traducida en términos de un “dispositivo didáctico”[7] que puede ser empleado por los profesores desde el enfoque de la lógica de las ciencias formales; consiste en tres operaciones mentales que el estudiante debe desarrollar.

La primera es, según Meirieu (2009), la “deducción”, la cual consiste en un acto mental donde el sujeto es llevado a inferir de un hecho una consecuencia, un principio o una ley; es decir: deducir es situar al alumno en el punto de vista de las consecuencias de un acto o de una afirmación; significa preguntarle desde el punto de vista de la lógica formal: “Si esto es verdadero, ¿qué implica?” También significa cuestionarlo desde el enfoque de la interacción social. “Si hago esto, ¿qué reacciones voy a desencadenar en los demás?” O bien en el acto de relectura, ¿qué objeciones encuentro en lo que escribo y cómo podría mejorarlo? Este tipo de pensamiento es utilizado en los razonamientos lógicos y matemáticos por los profesores, porque supone auxiliarse con el método “hipotético-deductivo”, al colocarlo en el “si… entonces”, “por lo tanto…”, lo cual implica emplear el principio de “reversibilidad”, es decir, proceder de las consecuencias a la causa que propicia el hecho, ya que en teoría no tiene consecuencias. Por ello la escuela prepara al estudiante para que en la realidad no suceda; es lo que Meirieu llama “la experiencia de las consecuencias”, o bien “pensamiento retroactivo” porque se analizan las consecuencias de una acción a partir de la(s) causa(s) que la propician.

La segunda operación mental es la “inducción”; ésta es una operación que va de lo particular a lo general, es decir, en sentido opuesto a la deducción. Consiste, en principio, en el reagrupamiento de objetos bajo el criterio de una característica común que los integre en un concepto; éste a su vez establece una relación con otro concepto y ambos se integran en una categoría.

> Pero en todos los casos es siempre el mismo procedimiento, la misma operación mental la que se solicita y que consiste, por combinaciones sucesivas

[7] Meirieu plantea tres condiciones que deben regularse recíprocamente en este dispositivo didáctico: “facilidad de utilización, conformidad con las aportaciones teóricas y fecundidad práctica” (2016: 131).

> de atributos en plantear hipótesis sobre lo que representa su "punto común" y, procediendo mediante una alternancia de reducciones y de extensiones, a acceder hasta una formalización aceptable (Meirieu, 2009: 134).

La inducción así entendida puede ser empleada por los profesores a través de un "dispositivo didáctico": que los alumnos vayan empleando materiales en los cuales el concepto sea identificado, para que describan y reformulen lo que han leído, hasta que aparezcan similitudes en el reagrupamiento de objetos, para acceder a la especificidad de las situaciones-problema.

Lo que se necesita para acceder a la comprensión de un sistema complejo es un dispositivo didáctico que obligue a tener en cuenta interacciones de varios elementos: económicos, políticos, ecológicos, lingüísticos, matemáticos, sociales, culturales, etcétera. Ahí no hay un solo factor que determine la interrelación sino que todos se encuentran interactuando en un todo complejo, y sólo pensando dialécticamente es posible explicar y/o comprender la confrontación profunda de diferentes conceptos y su relación; dichos conceptos se integran en una categoría más amplia que explica la realidad de una situación-problema.

La tercera operación mental es la "creatividad", la cual puede entenderse como la capacidad del sujeto para construir y proyectar, a través de la imaginación, posibilidades reales, y para actuar en la realidad ante situaciones problema. La creatividad permite a las personas desarrollar un método de "pensamiento divergente" para generar ideas y explorar las posibles soluciones, y de hecho para enfrentar cada circunstancia.

El acto de estudiar demanda del estudiante que desarrolle operaciones mentales complejas; para esto se necesita relacionar palabras, fenómenos, cosas, hasta perfilar una idea, un nuevo tipo de explicación frente a una situación-problema.

El dispositivo didáctico que resulta útil para desarrollar la imaginación no es la libertad sino la presión; se obliga al estudiante a asumir retos para resolver problemas por medio de ciertos elementos que no había tomado en consideración para relacionarlos con otros que ya conocía.

Por lo tanto, el dispositivo deberá programar lo inesperado, organizar la contingencia del encuentro con el otro y entre los múltiples y disparatados materiales que proceden de diferentes fuentes. Habrá que enfrentar al alumno a diferentes retos en los que emplee materiales y llevarlo a que los relacione e integre en sus actividades habituales;

materiales como los siguientes: palabras que integran una historieta, teoremas de una demostración, elementos de un análisis literario, o también datos económicos para un análisis geográfico, entre otros. Estos ejercicios tienen la peculiaridad de una "puesta en relación" que conducirá al sujeto a desarrollar una operación mental que lo conducirá a adquirir una mayor autonomía en su forma de estudiar.

El segundo procedimiento es el descubrimiento, el cual es empleado por los estudiantes para estudiar por su propia cuenta a través de una "lógica informal"; para ello recurren a la intuición como un recurso subjetivo, entendido como la capacidad de representar un objeto externo en la mente, para proyectarlo en una serie de acciones sucesivas, en este caso la imitación, la repetición y el descubrimiento.

Al principio procede imitando el método empleado por sus profesores, lo que desencadena una repetición de acciones sucesivas que obtienen resultados similares. Pero si lo que persigue el estudiante es salir de la rutina para buscar su propio estilo de estudiar, se enfrenta a la búsqueda de un procedimiento novedoso; a partir de sus experiencias previas, recurre al ensayo y el error. En este proceso lo que busca es un cambio en su manera de estudiar; ello significa que asume una actitud proactiva, una actitud que parte de él, como dice Freire (1987), "que asuma el papel de sujeto en este acto" y deje de ser objeto; esto significa asumir una actitud reflexiva, crítica e imaginativa.

Dimensión II. La relación entre las experiencias de enseñanza-aprendizaje

"En general no se relacionan; hay mucha guía del profesor,
de modo que es cuestión de encontrar un punto medio,
para ser autodidacta y dejarse guiar.
Algunas veces se relacionan, otras no porque los maestros
explican muy rápido y les tienes que seguir el ritmo"

Las experiencias de enseñanza de los profesores y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes no se relacionan. Así lo expresan algunos estudiantes de la Preparatoria 8, porque éstos se encuentran en lógicas diferentes: la de quienes siguen una formalidad en la enseñanza, y la de quienes desean estudiar por su cuenta, a través de sus intuiciones originales para buscar su propio método. Cuando expresan: "Hay mucha guía del profesor, es cuestión de buscar el punto medio", en

el fondo manifiestan la necesidad de guiarse con sus propios métodos. Esto demuestra cuán grande es la distancia entre la explicación de los profesores y la iniciativa de los estudiantes para aprender.

Por otra parte, esto se explica de la siguiente manera: existe una larga trayectoria en el rol asumido por los profesores en la ENP como "catedráticos" que imparten sus asignaturas. Esto significa que el profesor expone la clase porque es un experto en su disciplina y lo hace desde el enfoque de las ciencias positivas, lo cual se ha convertido en un *habitus* de su quehacer profesional. No es casual que haya "mucha guía del profesor", de tal forma que se ha *objetivado* institucionalmente el principio de la *libertad de cátedra*, una "conquista" que los académicos reconocen como un derecho para ejercer la docencia.

Estas dos posturas revelan que, en el fondo, existe un reconocimiento del "otro"; es decir: el profesor reconoce a los estudiantes como los depositarios de su saber y de su conocimiento científico, y al ejercer la docencia como una "cátedra" se asume profesionalmente como un experto en su asignatura y, en cuanto tal, como un "deber ser". Por su parte, los estudiantes reconocen al profesor como el catedrático que les comparte su sapiencia y su experiencia en el dominio de la asignatura; esto supone una complicidad encubierta bajo el supuesto de que el profesor imparte su cátedra para "iluminar" a los alumnos con sus conocimientos desde la lógica del espíritu de las ciencias positivas, mientras que los estudiantes necesitan del profesor para aprender los conocimientos que les imparte. Sin embargo, ninguno de los dos reconoce el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes como un proceso para que éstos aprendan a estudiar de manera autónoma.

Algunos alumnos expresan: "Es cuestión de encontrar un punto medio, para ser autodidacta y dejarse guiar". El pleno reconocimiento del otro significa reconocer su derecho de actuar en libertad y de pensar con autonomía para ejercerla responsabilizándose de sus actos; para lograrlo se necesita un "giro copernicano" en la actitud del profesor y, sobre todo, de un dispositivo didáctico en el aula. Como lo expresa Meirieu:

> La educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un "acto" nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo [...]. Con ese objeto, los espacios educativos deben constituirse como espacios de seguridad [...]. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la

> presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilita la asunción de roles y riesgos inéditos. "Hacer sitio al que llega" es, ante todo, ofrecerles esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe (1998: 81).

Albergar al que llega para proporcionarle "espacios de seguridad" supone colocarse en un plano de igualdad con el otro, para establecer un diálogo y en tal sentido "tengo la obligación de ser responsable de él" (Kapuscinski, 2016: 19), lo cual no implica un sentido de pertenencia, sino de "alteridad": "Yo soy yo porque me reconozco en el Otro y es el reconocimiento que el Otro tiene de mí, lo que me hace existir a mí" (Filloux, 1996: 38).

El reconocimiento del otro en la relación educativa entre los estudiantes y el profesor, en la proximidad de la particularidad de lo social, implica la acción recíproca. Sin embargo, los profesores hacen sentir su influencia en los alumnos, lo que los sitúa más cerca de la "violencia simbólica" (Bourdieu, 1981) que de la acción comprensiva para "recorrerse" y "hacer sitio al que llega", por lo que promover la autonomía en el estudiante es poco plausible, porque se requiere de ciertas condiciones.

En primer lugar, el nivel de autonomía para gestionar los aprendizajes representa un nivel superior pero accesible, y se requiere hacerlo paulatinamente y de forma gradual. En segundo lugar, se requieren ciertas condiciones técnicas, como son: proveer al estudiante de puntos de apoyo, de materiales, de espacio y de seguridad donde ensayar. En tercer lugar, es necesario proporcionarle libertad para que elija diversas alternativas de estudio, desde la lógica formal e informal, y acompañarlo para sostenerlo como un "andamio" a fin de que pueda ejercitarse para llegar a sostenerse por sí mismo, y a medida que pueda sostenerse, retirarle el andamio de forma razonada y negociada, para que pueda sostenerse por su cuenta (Meirieu, 1998).

"No se relaciona, los profesores no explican y yo no aprendo así.
Los maestros no logran motivar a los estudiantes.
Seguir el método del profesor, porque si no te va mal"

"Las experiencias de enseñanza y las de estudio no se relacionan", expresan los estudiantes de la Preparatoria 6, porque los profesores "no explican" y "no logran motivarlos". Estos sentidos demuestran que el profesor no reconoce al otro que es el estudiante, y por ello no logra

establecer un nivel de comunicación empática, por lo que no es posible establecer un dispositivo grupal para desarrollar ninguna operación mental.

Ante esta circunstancia, los estudiantes acudirán a la lógica informal para gestionar sus aprendizajes. Una herramienta a su alcance es el uso de la tecnología y las redes sociales para buscar información y compartirla con sus compañeros, lo cual no implica el dominio de un método de estudio, ni el desarrollo de operaciones mentales, sino sólo de habilidades para buscar información y procedimientos para solucionar problemas.

También se observa en su equipo de trabajo una actitud incluyente hacia sus compañeros con capacidades diferentes, pero no justifican la falta de responsabilidad e interés para realizar trabajos en equipo. La motivación del aprendizaje escolar tiene una relación estrecha con la experiencia de los alumnos, con lo que Meirieu llama "puntos de apoyo", es decir, los conocimientos previos sobre los que se tejen los nuevos aprendizajes (Ausubel *et al.*, 2014). Dichos conocimientos sólo se construyen "sobre lo dado", para apropiarse del saber y del nuevo saber hacer. El saber-hacer se finca en la capacidad de resolver problemas prácticos; se trata de un saber de tipo "praxeológico" porque este modelo auxilia al aprendiz a configurar la realidad en términos de reflexión, lo que posibilita la apertura a la interpelación científica.

La interpelación científica evita el reduccionismo del practicismo mecanicista, porque con el auxilio de la teoría, el sujeto reconfigura la realidad y hace posible la acción, aportando lucidez para resolver los problemas en diferentes campos de conocimiento.

Es posible inferir que los alumnos elaboran sus estrategias de aprendizaje en relación con las estrategias de enseñanza del profesor, porque su experiencia adquirida con cada uno de ellos es diferente y condicionante: "Seguir el método del profesor, porque si no, te va mal".

Además, dichas estrategias se forman de manera compleja porque intervienen variables de diferente naturaleza. Por una parte, pueden ser elaboradas desde la lógica formal, o bien desde la lógica informal. También intervienen factores de orden externo e interno. Los primeros son condicionantes de corte "sociocultural", porque nadie escapa de la influencia social y cultural; el sujeto incorpora los saberes, técnicas e instrumentos y se apropia de la cultura del medio social que le rodea y aprende a usarlos en su vida diaria. Los segundos son de naturaleza psicológica, porque integran un fuerte componente "cognitivo" que posibilita el desarrollo de operaciones mentales y habilidades cognitivas.

Asimismo intervienen variables que proceden de la historia de la "vida psico-afectiva" del sujeto; tienen un antecedente con diversas vivencias personales, por lo que el sustrato subjetivo responde a sus anhelos, aspiraciones y expectativas; se trata de construcciones sociales que operan sobre la manera como estudian y aprenden diferentes contenidos de sus asignaturas.

"Son diferentes, cuando coinciden es muy bueno"

Cuando se trata de encontrar la relación entre la forma de estudiar y la forma de aprender, las respuestas son diferentes en cada uno de los entrevistados; las repuestas son heterogéneas porque dicha relación es compleja. Una tarea de esta naturaleza conlleva una preocupación por una relación dinámica y planeada sistemáticamente, para una organización didáctica y rigurosa; y al mismo tiempo implica tener en consideración la diversidad de estrategias de aprendizaje de sus alumnos. Y como si esto fuera poco, hay que manejar un enfoque del modelo educativo que permita la apertura y la fluidez de la comunicación empática con sus estudiantes.

Existen demasiados elementos en juego para dominarlos todos; por ello es previsible que los alumnos entrevistados nieguen que aprender es sencillo y accesible para todos; si esto fuera posible, no existirían tantas dificultades para lograr los aprendizajes esperados. Sin embargo, esto no significa que sea una tarea inviable, porque la relación educativa en cada grupo de aprendizaje posee su propia singularidad. Como lo expresan algunos estudiantes en el CCH Sur: "Cada profesor tiene su propio estilo de enseñar, es buscar la manera de aprender con el profesor". Esta expresión conlleva el interés de los alumnos por aprender del estilo de enseñanza de sus profesores; pero aun cuando este interés sea recíproco, el docente imparte su asignatura a su estilo, sin indagar las estrategias de aprendizaje que emplean sus alumnos, porque en el fondo es él quien decide emplear la lógica de las ciencias formales al aprendizaje de los alumnos. La dinámica escolar de los alumnos podría seguir al plegarse a la prescripción del método del maestro, por lo que es común escuchar expresiones como: "Es cuestión de agarrar tu ritmo en cada materia".

Es evidente que la tensión y el conflicto pueden aparecer en cualquier momento. Sin embargo, cuando el profesor pasa por alto los conocimientos previos de los alumnos para abordar los conocimientos nuevos y, si por algún motivo, supone que sus alumnos aprenden de la misma mane-

ra y con iguales estrategias de aprendizaje, considerando el uso de las nuevas tecnologías y aun así insiste en aplicar sus estrategias de enseñanza tradicionales, por lo menos es una carencia de estrategia, técnica y táctica, porque implica imponer su propio estilo de enseñanza.

Ante esta circunstancia, en el seno del grupo se origina cierta tensión cuando los resultados no se expresan en los aprendizajes esperados; la dinámica grupal puede derivar en ciertas insatisfacciones de los estudiantes al no existir correspondencia entre el esfuerzo que hacen empleando las estrategias de aprendizaje del maestro y las calificaciones obtenidas en las evaluaciones. Sobra mencionar que la tensión aumenta cuando los alumnos expresan inconformidad y ésta no es atendida. La tensión podría derivar en algunos conflictos que, de no aclararse oportunamente, escalarían a otros niveles escolares, generando con esto un obstáculo epistemológico y un conflicto mayor en el seno del grupo.

Este tipo de conflictos podrían resolverse institucionalmente si existieran mecanismos "mediadores" entre las partes involucradas para atenderlas y, andando el tiempo, resolverlas. Nos referimos a lo que los partidarios de la teoría de sistemas llaman un "subsistema regulador" o bien un "grupo regulador" (dirigido a escuchar a las partes y propiciar un acercamiento para intentar resolver el conflicto) dotado de una "estructura de concertación" que funcionaría como una instancia encargada de pensar, junto con el docente, lo que sucede en la dinámica escolar y en las experiencias de aprendizaje del grupo, como dato empírico en la formación de los estudiantes. Sin embargo, éstos son sólo "síntomas de un malestar más profundo y estructural"[8] (Díaz, 1993: 73).

El malestar educativo al que se refiere Díaz Barriga influye en su desempeño docente y tiene un vínculo estrecho con los factores externos e internos de su tarea académica; aunque éste no es el espacio para abordar dichos factores, sería útil precisar uno de ellos: la actitud de los alumnos ante el aprendizaje grupal en las diferentes asignaturas, las cuales se caracterizan como una constante, debido a la carencia de interés por aprender, lo cual plantea todo un reto para los profesores en su trabajo docente. Esta circunstancia podría mejorar si se emplearan los elementos de la planeación didáctica para hacer que coincida el estilo

[8] De acuerdo con este autor, tres dimensiones influyen en el deterioro de la actividad docente: *a)* la profesión desde un punto de vista histórico y de sociología de las profesiones, *b)* la tarea pedagógica y *c)* la dinámica afectiva (Díaz, 1993: 75-109).

de enseñar del profesor con la forma de aprender de los alumnos, lo cual redundaría, como éstos dicen, en "algo muy bueno" para su aprendizaje.

"Los profesores no te guían, me costó un poco de trabajo.
Estudio por mi cuenta de forma más dinámica.
Es más fácil porque es un lenguaje propio.
No hay ruptura, es complementario cuando la guía eres tú mismo"

La relación de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia múltiples expresiones, lo cual demuestra la gran complejidad que existe en el fenómeno educativo, porque es particular en cada grupo; si se hace el intento de generalizarlo se corre el riesgo de cometer la arbitrariedad de imponer una estrategia de enseñanza; esto nos lleva a recordar lo que expresa Meirieu:

> Un modelo pedagógico gracias al cual unos alumnos aprenden mejor nunca es arbitrario. Ya que lo contrario a lo arbitrario no es lo universal, sino lo particular, es decir, lo que está adaptado. Lo universal, en cambio, cuando lo aplicamos a una situación particular, siempre es arbitrario porque no tiene en cuenta las especificidades de esta situación (2009: 186).

Es particularmente significativa la expresión de un estudiante del CCH Sur, un alumno adaptado al estilo de enseñanza de la escuela tradicional, cuando manifiesta el desencanto que le produce verse frente a otro modelo educativo en que el estilo de enseñanza de los profesores no coincide con las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Esto se debe a que el enfoque es diferente: en lugar de explicar los contenidos curriculares, se promueven la curiosidad, la indagación y la imaginación como habilidades para desarrollar la creatividad.

En la enseñanza tradicional, el maestro asume las funciones de su actividad y el alumno las suyas; para que la sociedad funcione debe haber *objetividad institucional,* la cual es concebida como un conjunto de principios y códigos que funcionan por encima de la voluntad de las personas (Berger y Luckmann, 1998) y cada cual debe asumir su rol. El maestro no puede ser la excepción; si por algún motivo transgrede su rol, se le estigmatiza como el *desviante*, porque no se adapta al modelo educativo establecido.

Dimensión III. El cambio de experiencias de estudio para la formación

"No hay diferencia, los profesores explican el tema.
No hay ruptura, una se complementa de la otra,
se crea un mejor aprendizaje"

Los sentidos que construyen los estudiantes de la Preparatoria 8 son distintos en cuanto a la forma de estudiar en relación con el estilo de enseñanza de sus profesores. Por una parte, se encuentran los alumnos que prefieren que los profesores les expliquen la clase, porque el método que emplean es más concreto y preciso, por lo que no encuentran diferencia sino un complemento a su forma de estudio.

Los alumnos entrevistados coinciden en que no hay diferencia entre la forma de enseñar y su forma de aprender, por lo que no existe ruptura sino un vínculo con el estilo de enseñanza de sus profesores, porque algunos de ellos "hacen la diferencia". Esta tendencia a concebir el aprendizaje a partir de las enseñanzas de los profesores, que bien podríamos entender como "adaptacionista", parte del supuesto del reconocimiento de la figura del profesor que cuenta con la formación y la experiencia para la enseñanza de la asignatura que imparte. El profesor es quien domina los métodos de enseñanza y "reflexiona en la acción" (Schön, 1987), por lo que no es casual que se le reconozca como "catedrático", heredero de una larga tradición científica del conocimiento, de la escuela moderna de la formación del sujeto, que a su vez deriva de la escuela clásica (Touraine, 2006), de los principios y valores de la cultura helénica (Jaeger, 2016) que cundió en la educación del México prerrevolucionario.

Por otra parte se hallan los alumnos que opinan diferente a los anteriores; expresan que sí hay diferencias entre el estilo de enseñanza de sus profesores y su forma de estudiar.

> Una gran diferencia es el ritmo; algunos profesores enseñan muy acelerado, les tienes que seguir el paso, si no repruebas. Sí hay ruptura**.** He decidido estudiar de forma independiente, me ha servido más, porque decides cómo

vas a estudiar y en qué términos (E10, P8, TM). La forma en que estudio. Cómo se relaciona. No discrimino a nadie. Los exámenes diferentes (CRP10).[9]

Completamente distintos porque yo aprendo por mí mismo, busco métodos que me funcionen mejor. Soy más autodidacta, se nota la diferencia cuando me dejan emplear mis técnicas y métodos, muchos profesores se rehúsan a emplear nuevos métodos, un gran logro quedarme en la prepa (E7, P8, TM).

Los rasgos que tienen en común estos sentidos son las diferencias entre el estilo de enseñanza de sus profesores y la forma de estudiar de los alumnos, porque ocurrió algo en su experiencia de aprendizaje que los llevó a "tomar conciencia" (Larrosa, 2000: 38). Así lo expresan algunos de ellos: "Una gran diferencia es el ritmo, algunos profesores enseñan muy acelerado, les tienes que seguir el paso, si no, repruebas. Sí hay ruptura. He decidido estudiar de forma independiente, me ha servido más".

Estas expresiones demuestran que existe toma de conciencia en cuanto al método de estudio, porque han decidido asumir la responsabilidad de estudiar por su cuenta: "Tengo mi método de estudio independiente y la forma como me enseñan los profesores me confunde, prefiero estudiar por mi cuenta". "Completamente distintos, aprendo por mí mismo, busco métodos que me funcionen mejor. Soy autodidacta, se nota la diferencia cuando empleo mi método."

Sin embargo, la toma de conciencia es el resultado de un cambio cognitivo, lo cual no implica que exista ruptura con el estilo y método de enseñanza de ciertos profesores; en el aprendizaje pueden coexistir ambos métodos.

La toma de conciencia no constituye una ruptura, soporte del proceso formativo. Es una adquisición que permite una inserción, una adaptación en un sistema. Es una recuperación para ese sistema. Sin embargo, la toma de conciencia puede ser, al nivel reflexivo donde se sitúa, un elemento de diferencia con relación a los contenidos estructurados que encuentra. Es ahí donde se sitúa la ruptura, que para revelarse formativa, no debe resolverse en el contenido de la reciente toma de conciencia, sino que debe "romperlo", como debe romper los demás contenidos con los cuales éste está en "ruptura" (Honoré, 1980: 149).

[9] La primera letra y el primer número se refieren al número de estudiantes; P2, P3 y P7, al plantel de la ENP; CCH-O, al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, y TM o TV significan turno matutino y turno vespertino.

Si la ruptura no se encuentra en la toma de conciencia de un sujeto, sino que la trasciende, en la ruptura se encuentra el tiempo breve del cambio, para transformar los métodos de aprendizaje y la misma subjetividad que lo produce. En consecuencia, el cambio es la posibilidad de transformar la continuidad de lo cotidiano, para mantenerse por un tiempo y después volverse cotidiano. Es en lo cotidiano de la continuidad donde se origina y es a lo cotidiano donde tiene su punto de creatividad y emancipación, antes de llegar a su declive para volverse rutina.

Este ciclo de la dialéctica del cambio convierte a la conciencia del sujeto en el verdadero motor que mueve a las relaciones institucionales; el valor pedagógico de la ruptura y el cambio subsecuente radica en el nivel reflexivo del sujeto y en la creatividad para innovar sus estilos tradicionales y transformar sus prácticas para actuar en la realidad, en los diferentes ámbitos de incidencia.

En el caso de las diferencias entre el estilo y el método de enseñanza de los profesores y las estrategias y técnicas de aprendizaje de los estudiantes, la duda y la confusión generan incertidumbre y la posibilidad de indagar, para desafiar las certezas que se transmiten a través del método hipotético-deductivo.

"No hay diferencia entre el estilo de enseñar y la forma de aprender, se complementan, estaría en riesgo mi calificación"

Los sentidos que construyen los estudiantes de la Preparatoria 6 respecto a su forma de aprender, son elocuentes: "No hay mucha diferencia, su método de enseñanza es bueno. Buscar nuevos métodos para aprender, no todas las materias se estudian igual. Los resultados han sido buenos, no he reprobado" (E5, P6, TV). "Adaptación y cambios. Adaptando métodos. Discriminación. Crecimiento" (CRP5). "No hay diferencia, estudio como me enseñaron. Estudio por mi cuenta, veo videos, ejercicios en internet (E6, P6, TM). Esfuerzo y dedicación. Discriminación. Amigos y maestros" (CRP6).

Para estos alumnos de la Preparatoria 6, no existe diferencia entre el estilo de enseñar de los profesores y su forma de estudiar, porque se complementan en la realidad de su experiencia. Al no existir diferencia, la tendencia en la dinámica escolar se diluye en la repetición de conductas adaptativas; el sometimiento a la rutina y a la autoridad del profesor es la condición fundamental para ejercer la "autoridad peda-

gógica" —en términos de Bourdieu (1981)—[10] a través de la "violencia simbólica" que se establece en las relaciones educativas entre profesores y alumnos sin excepción, porque se encuentran condicionadas por las relaciones de poder institucional, a las que todos permanecen sometidos institucionalmente.

En cambio, para otros sí hay diferencia porque prefieren emplear sus propios métodos de estudio; para ellos es más efectivo estudiar por su cuenta. Esta actitud se puede interpretar como de mayor confianza en sí mismos, porque han desarrollado una estructura de pensamiento que les permite guiar sus acciones y desarrollar sus prácticas para asignarles sentidos, con base en el principio de "autonomía", según el cual la persona es capaz de organizar y realizar sus actividades en el estudio por ella misma. Para Bourdieu, se trata de un *habitus*, el cual está constituido por

> principios generadores de prácticas distintas y distintivas; pero también [por] esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (Bourdieu, 1999: 20).

Estos principios generadores de prácticas, según Bourdieu, establecen la diferencia entre la forma de estudiar de un alumno y la forma como estudia otro. La distinción entre ambos radica en el nivel de conocimientos previos alcanzados, como resultado de un proceso de experiencias de aprendizaje sucesivas; de tal forma que pueda acceder a los nuevos conocimientos, dependiendo de sus capacidades en el manejo de una metodología específica para estudiar, "si y sólo si" cuenta con los medios y los apoyos necesarios para gestionar su aprendizaje.

La autonomía en el aprendizaje escolar de una persona implica la existencia en ella de experiencias previas en la resolución de problemas de aprendizaje por cuenta propia. Y también implica preguntarse qué grado de autonomía se pretende lograr, porque si no se cuenta con dichos medios, no podrá estudiar por su cuenta.

[10] Para este autor, "Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu, 1981: 45). "Estas (AP) tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social" (1981: 51).

Los sentidos construidos por estudiantes revelan la diferencia entre el estilo de enseñanza de los profesores y su forma de aprender, por lo que enfatizan la diferencia. Además destacan que existe una ruptura entre enseñanza y aprendizaje, por lo que prefieren estudiar por su cuenta. Ello no implica la autonomía en toda su extensión. Sin embargo, un nivel elemental requiere contar con apoyos básicos, como lo señala Meirieu:

> Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por su cuenta propia (1998: 87).

El estudio independiente no siempre se entiende como autonomía; el primero supone emplear la metodología del profesor desde el enfoque de la lógica formal, aplicando el método "deductivo-inductivo" para afianzar el aprendizaje. En cambio, la autonomía en el aprendizaje puede entenderse como un principio autorregulador en el que el sujeto logra reestablecer su forma de aprender sobre un tema específico, aun cuando no se encuentre matriculado en un sistema educativo, desde su propia lógica informal, con relativos puntos de apoyo, con el riesgo de sufrir una regresión y sin esperar una retroalimentación de parte de alguien que lo sostenga con un andamio.

"Una gran diferencia como te enseñan los profesores
y la forma como tú aprendes. Hay ruptura porque
no están de acuerdo con lo que expones
y quieren que lo hagas como ellos te enseñaron"

Los sentidos construidos por los estudiantes del CCH Sur revelan cuán grandes son las diferencias entre el método de enseñanza de los docentes y la forma en que aprenden los estudiantes.

De acuerdo con Moscovici, la actitud hacia el cambio es personal en la particularidad de su participación grupal, porque "cuando la influencia se ejerce en el sentido del cambio, el desacuerdo es inevitable. Desde el momento en que se deja sentir el desacuerdo, es percibido como un estado amenazante, creador de angustia" (Moscovici, 1981: 127).

Por lo general, la influencia que ejercen los docentes en los estudiantes es abrumadora; en la dinámica grupal no existe lugar para el

desacuerdo, sobre todo cuando la imagen del docente es la de un catedrático. Sin embargo, no faltan las voces discordantes cuando los acuerdos no son respetados, lo cual evidencia la fragilidad de los acuerdos establecidos en el encuadre grupal; esto genera un estado de tensión. La tensión se produce por el temor al desacuerdo de los demás integrantes del grupo.

El desacuerdo del alumno puede ser implícito y explícito; si se trata del primero, no excluye la inconformidad, pero la tendencia es hacia la repetición. En cambio, en el segundo caso, expresa que "no entiende" lo que explica el profesor, porque en el fondo no se relaciona la lógica formal del profesor con la informal del alumno, quien requiere explicaciones adicionales; el desacuerdo está presente en ambos casos. Ante este desacuerdo explícito, el docente puede aprobar o desaprobar el comportamiento del alumno. Si opta por lo primero, intentará justificar el uso racional de su método de enseñanza, argumentando su eficacia y eludiendo engancharse en un problema personal que lo llevaría a la confrontación, sin aceptar el cuestionamiento a su estilo de enseñanza. La opción es la inclusión, la comprensión y la tolerancia para aceptar la diferencia.

En cambio, si decide la desaprobación, la respuesta es la descalificación personal, la agresión y la reprobación. La opción es el estigma de la exclusión del "desadaptado", del "anormal", del "desviante". No se trata de un nuevo modelo de discapacidad, sino de la transgresión de la norma establecida. Debes seguir el método del profesor, de lo contrario estaría en riesgo la calificación.

Consideraciones finales

Pensar diferente, ser diferente y estudiar con un método diferente, plantea retos a los docentes en el contexto de la diversidad cultural. Surge el nuevo "diferencialismo" (Skliar, 2005) del excluido por ser diferente a la "normalidad", por negarse a seguir la "tipificación de acciones recíprocas", por asumir un rol que lo vuelve transgresor de la norma establecida.

La pedagogía de la diferencia se ocupa de plantear didácticas alternativas a los docentes que se ocupan de los estudiantes que cargan a cuestas la desventaja de la diferencia, como son los alumnos que se niegan a estudiar con el método que les inculcan sus profesores. La negación suscita el fenómeno del rechazo que sólo puede llevar a la exclusión

o al enfrentamiento. Educar conforme a la pedagogía de la diferencia es negarse a asumir esta lógica.

La aceptación y la inclusión de los "diferentes" es una actitud ética de los docentes por responsabilizarse de la "figura de alteridad" (Skliar, 2005). Esto supone "recorrerse" y "hacer sitio" (Meirieu, 1998) a los que son diferentes, porque aprenden con sus propios métodos en las diversas asignaturas y se atreven a estudiar de forma independiente, aun sin romper con la formalidad del método hipotético-deductivo empleado por sus maestros.

Fuentes bibliográficas

Almond, Gabriel, y G. Bingham Powell (1972), *Política comparada. Una concepción evolutiva,* Paidós, Buenos Aires.

Ausubel, David, Joseph Novak, y Helen Hanesian (2014), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo,* Trillas, México.

Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1998), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1999), *Razones prácticas. Sobre la teoría de acción*, Anagrama, Barcelona.

__________, y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Laia, Barcelona.

Descartes, René (1959), *Dos opúsculos*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

__________ (1999), *El discurso del método*, Alianza, Madrid.

Dewey, John (2010), *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Díaz Barriga, Ángel (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial,* Nueva Imagen, México.

Escamilla, María Guadalupe, *et al*. (2017), "El conocimiento de los estudiantes del bachillerato para una mejor atención en Orientación Educativa", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 15, núm. 33.

Filloux, Jean-Claude (1996), *Intersubjetividad y formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1987), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.

Harada, Eduardo (2011), *Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica*, UNAM.

Honoré, Bernard, y María Teresa Palacios (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad,* Narcea, Madrid.

Jaeger, Werner (2016), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

Kant, Immanuel (1982), *Crítica de la razón pura,* Porrúa, México.

Kapuscinski, Ryszard (2016), *Encuentro con el Otro*, Crónicas Anagrama.

Laing, Ronald (1983), *La política de la experiencia. El ave del paraíso*, Crítica, Barcelona.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación,* Novedades Educativas, Buenos Aires / México.

__________, y Carlos Skliar (2016), *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Maffesoli, Michel (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, FCE, México.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador,* Laertes, Barcelona.

__________ (2009), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Octaedro, Barcelona.

__________ (2016), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?,* Octaedro, México.

Moscovici, Serge (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.

Piña, Juan Manuel (2004), *La subjetividad de los actores de la educación*, UNAM, México.

Plan de Estudios (1996), Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, recuperado de <www.cab.unam.mx/Documentos/NCFBa/Anexos/Anexos.pdf>.

Schön, Donald A. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Madrid.

Skliar, Carlos (2005), "Poner en tela de juicio la normalidad, no a la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVII, núm. 41.

Touraine, Alain (2005), *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*, Paidós, Madrid.

__________ (2006), *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.

VII. LA VISIÓN FORMATIVA DE LOS JÓVENES EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO DE LA REGIÓN ORIENTE-CENTRO

María Guadalupe Villegas Tapia*

La presente investigación se apoya en la metodología que propuso el filósofo alemán y padre de la sociología moderna, Max Weber, para la comprensión de la acción social, partiendo del supuesto de que siempre se trata de un "sentido mentado y subjetivo de los sujetos en la acción particular, que se orienta hacia el Otro" (Weber, 2002: 9). Por eso se identificaron los sentidos que los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente y de la Escuela Nacional Preparatoria en sus planteles 2, 3 y 7 construyen respecto de su formación. Dichas instituciones se encuentran ubicadas en la región oriente-centro de la Ciudad de México (CDMX).

Contexto en el que se desenvuelven los jóvenes del bachillerato universitario de la región oriente-centro

La inseguridad en el día a día de las juventudes

El CCH-O y los planteles 2, 3 y 7 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se encuentran ubicados en las alcaldías Iztapalapa, Iztacalco, Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza de la CDMX. Los planteles tienen en común estar en dos de las regiones más inseguras,[1] según la

* Doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), catedrática de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón y de la Unidad 094 Ciudad de México-Centro.

[1] El gobierno de la CDMX, durante la administración de Miguel Ángel Mancera, decidió dividirla en cuatro regiones para el monitoreo de la delincuencia, y éstas son las que

Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) en 2017 y 2018. En ésta queda claro el grado de inseguridad que se vive en las regiones norte y oriente de la CDMX.

Además, dichos planteles educativos comparten ese espacio territorial con cuatro de los mercados más importantes de la ciudad: la Central de Abasto, la Merced, Jamaica y Sonora, en los que el crimen organizado tiene una fuerte presencia. "Las carpetas por homicidio doloso volvieron a crecer hasta romper un nuevo récord de 69 casos diarios durante el año 2017" (Hernández, 2018: 17). Según la Administración para el Control de Drogas de Estados Unidos de América, 2017 fue el año más violento en México durante las dos últimas décadas.

Cuando la pobreza se incrementa, la violencia se destapa, cómo no, si en nuestro país 43.6% de la población viven en pobreza, y 7.6% en pobreza extrema, según datos del Consejo Nacional de Evaluación (2016). Continuando con la información que este organismo reporta, las personas en situación de pobreza en la CDMX ascienden a 2. 53%; entre las alcaldías más pobres se encuentran Milpa Alta, Tláhuac, Iztapalapa y Álvaro Obregón. A esta situación generalizada de inseguridad y pobreza se suman las prácticas de corrupción e impunidad que se han naturalizado en nuestro país: "Nuestras sociedades, expuestas cada vez más a una mayor inseguridad, tienden en efecto a sacrificar a la vez a los innovadores y los excluidos en la defensa de unas clases públicas y privadas mayoritarias y bien organizadas" (Touraine, 2014: 301).

Actualmente los jóvenes representan una de esas mayorías excluidas que, a pesar de poseer un potencial innovador enorme, constituyen un sector vulnerable que es captado por el crimen organizado y el mercado. A pesar de su condición de vulnerabilidad, los jóvenes luchan por integrar lo que está separado: el neoliberalismo económico y el comunitarismo. Como ha planteado Touraine: "Esta juventud está preparada por necesidad a reemplazar la defensa de la sociedad ideal por la adhesión a ese principio social de acción social que es la defensa de la vida personal" (2014: 303), para reducir la voracidad del consumo y fortalecer la demanda de asistencia.

---

recupera ENSU-Inegi. Región Norte: Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza e Iztacalco. Región Centro-Poniente: Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, Azcapotzalco, Álvaro Obregón y Cuajimalpa. Región Sur: Benito Juárez, Coyoacán, Tlalpan y Magdalena Contreras, y Región Oriente: Iztapalapa, Tláhuac, Xochimilco y Milpa Alta.

La alteridad, la inclusión y la equidad vs. *la exclusión educativa y social de las juventudes*

Según Levinas (2002), la alteridad es escuchar el mandato "No matarás". Los movimientos juveniles, al procurar el bien común, se han inclinado por la hospitalidad, apegándose al mandato. Basta recordar que los estudiantes del bachillerato de la UNAM pusieron en práctica su hospitalidad y la alteridad, con su participación multitudinaria en el sismo del 19 de septiembre de 2017 en la CDMX.

El Instituto de la Juventud (2008) ha planteado que es necesario construir políticas públicas que ofrezcan a los jóvenes un tiempo largo para conformar sus biografías, sus proyectos de vida, pero además espacios públicos abiertos y plurales en los que puedan trabajar los reconocimientos y sociabilidades, vivir la inclusión y el aprecio a la diversidad. Pero ¿cómo lo van a vivir si los han excluidos de la participación e inserción social? ¿Cómo va a surgir la generación juvenil que haga el cambio si se les ha sumergido, como plantearía Pérez Gómez, en un

> absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática de todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo? (2004: 256).

Echeita ha planteado que "países enteros están abocados a no producir un importante camino hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, pacífica y próspera, esto es, más democrática e inclusiva" (2007: 75). México no es la excepción: la exclusión social se ha exacerbado a través de un proceso estructural y no coyuntural, dejando a numerosos sectores como "poblaciones sobrantes". Sólo basta enunciar algunos datos emitidos por el Foro Económico Mundial realizado en Davos, Suiza, en 2018, en donde se mencionó que 1% de los ricos controlan el 80% de la riqueza mundial.

Estas condiciones económicas precarias han contribuido aún más a la exclusión social de la juventud, porque, como observó Echeita, "la exclusión social es más amplia y no sólo implica pobreza económica, sino también falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, al empleo y a la salud" (2007: 77).

Dentro de las instituciones educativas, los estudiantes tienen que aprender a lidiar con barreras que están o se deben a los procesos de

enseñanza y aprendizaje; esto quiere decir que tales barreras están ligadas, no a las personas, sino al currículum. Por lo tanto, "hablar de educación inclusiva es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma" (López, 2012: 131).

El mundo visto por los jóvenes a través de las nuevas tecnologías

A los jóvenes, como nativos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), éstas no los asustan; al contrario, las usan y explotan en todo su potencial, con lo que sienten que tienen "el mundo en sus manos". Según el informe de We Are Social de 2017: "Más de la mitad de la población mundial utiliza Internet, con más de 3.750 millones de personas *online*; y el 50% del tráfico web ya procede de dispositivos móviles, con un crecimiento de nada menos que el 30% respecto al año anterior". También el Inegi, en su informe de 2015, destaca, con motivo del Día mundial de Internet, los siguientes datos referentes a nuestro país:

> El acceso a esta tecnología es predominante entre los jóvenes del país. Si como se indicó anteriormente, el 57.4% del total de la población de seis años o más se declaró como usuaria de Internet, de entre los individuos de 6 a 34 años, la proporción alcanza el 73.6%, es decir que el uso de Internet es predominante en la población joven del país (Inegi, Estadísticas a propósito del día Mundial de internet, 2016: 2).

Las redes sociales, principalmente Facebook, Twitter y YouTube, son empleadas por los jóvenes como recursos de comunicación y expresión por la facilidad que les ofrecen para socializar aquello que les interesa; "uno de los propósitos de las redes es compartir, por lo que la idea de conjunto sugiere determinadas características comunes o afines a los asociados" (Ramas, 2012: 189). Esta idea de conjunto es fundamental para los jóvenes, porque les posibilita integrar grupos con un fin común y de comunicarse en tiempo real.

La Coordinación de Planeación, Presupuestación y Evaluación de la Dirección General de Planeación de la UNAM (2015: 103) comunica los siguientes datos de la generación que ingresó en 2014-2015: "83.3% cuentan con teléfono celular y el 64.7% con computadora personal". La UNAM también ofrece espacios virtuales: "Toda la UNAM en línea", "Re-

tos TIC", "Brújula en mano", "@ habitat-puma", que impulsan acciones para el apoyo a las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación.

Hay que tener presente que "Internet recrea la vida en sociedad, por lo que se pueden encontrar tanto a individuos como a sujetos, y al igual que en el espacio social, el espacio virtual debe promover prácticas que contribuyan en la formación de sujetos autónomos" (Ramas, 2012: 214). Dicho de otra forma, se requieren sujetos con conciencia crítica, que sepan distinguir entre lo que apoya al bien común y lo que sirve a intereses mezquinos. Freire nos dice: "Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica" (2007: 99-100), el individualismo por prácticas comunitarias, que aspiren al bien común.

La complejidad de las prácticas escolares

Las prácticas escolares cada día se tornan más difíciles, por cuanto se hallan inmersas en una reformulación del mundo que no hemos logrado comprender, pero que es producto de la crisis de la modernidad y del surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales. A todo esto lo denominan "posmodernidad". Como lo plantea Hargreaves: "La postmodernidad es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales" (1998: 65).

Todos estos cambios acelerados exigen a los jóvenes nuevas cualificaciones y destrezas, al igual que a los profesores y a las instituciones educativas; se hace necesario vivir otras prácticas educativas, se requieren cambios; pero ¿hacia dónde? No tendría que ser para dar respuesta a las necesidades de la industria y el mercado. Porque aparte de esas necesidades existen otras relacionadas con las personas, con la búsqueda de su formación integral, con sus formas de convivencia y supervivencia, con el desarrollo humano sustentable, y demás.

No se puede negar que actualmente las instituciones educativas y sus actores se encuentran inmersos en una reformulación de la cosmovisión del mundo que se ha dado a partir de la crisis de la modernidad y que los sumerge en esta posmodernidad. Gorostiaga (2000) ha planteado reiteradamente que nos encontramos en otra era, la Geocultural. Pareciera que todo ha cambiado, los jóvenes han cambiado, sus deseos y necesidades, sus formas de aprender; pero las instituciones educativas y sus prácticas cotidianas se resisten al cambio. A continuación se presentan los sentidos identificados por dimensión:

Dimensión I. Los sentidos de la experiencia para la formación

"Proceso formativo en el que me voy consolidando
como persona, ciudadano, hermano y en todos los ámbitos
de la vida social, para morir sabiendo que aportaste algo de ti,
eso es lo que me deja una carrera,
aportar algo a la humanidad y al contexto global"

Este sentido se construyó en el Plantel 2 de la ENP. Los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio proceso formativo, porque el estudiante, nos recuerda Meirieu, "no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye" (1998: 73). Por ello la obtención de un grado académico, "el título", pasa a segundo plano, apartándose de prácticas meritocráticas, porque lo importante es su formación y con ésta lograr la trascendencia. La expresión que sigue nos da cuenta de dicho sentido:

> No es el título, es… (se queda pensando). Yo creo que *lo más importante es el proceso formativo* en el que me voy consolidando como persona, como ciudadano, como hermano, en todos mis ámbitos del individuo social que soy. Sería algo así como *morir sabiendo que aportaste algo de ti, eso es lo que me deja la carrera, aportar algo a la humanidad al contexto global* (E3, P2, TV).[2]

Por ello ese proceso formativo que han emprendido los estudiantes no se encuentra en el exterior, en el espectáculo de la enseñanza; como lo ha planteado Zambrano, se encuentra en el interior, en el deseo de aprender: "Si bien es cierto que la formación es un estado espiritual, lo es en el hecho que ella sea una transformación de sí. Lo que aprendemos nos transforma" (Zambrano, 2007: 28). La formación está en el modo como acoge la enseñanza, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que sabe y el modo en que le induce a reconsiderar sus ideas y reconstituirlas. Por eso "la actividad del docente ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos del alumno" (Meirieu, 1998: 75), a la admisión de que sólo el sujeto es quien puede decidir aprender.

En este sentido, los estudiantes se alejan de prácticas meritocráticas que requieren de títulos, asunto con el que no están de acuerdo y

[2] La primera letra y el primer número se refieren al número de estudiantes; P2, P3 y P7, al plantel de la ENP; CCH-O, al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, y TM o TV significan turno matutino y turno vespertino.

marcan su distancia. "No es el título" lo importante de sus experiencias formativas, sino la trascendencia: "Morir sabiendo que aportaste algo de ti", "aportar algo a la humanidad". La búsqueda de la trascendencia que ha planteado Kundera (1992) en su obra *La inmortalidad*.

Desarrollo de habilidades del pensamiento para sobrellevar y resolver algunas cosas de la vida, porque eso los distingue desde su punto de vista de los amigos de la secundaria que no fueron aceptados en la UNAM, lo cual los hace sentirse orgullosos de pertenecer a esta casa de estudios

Este sentido fue construido exclusivamente en la Preparatoria 3. Los estudiantes orientan sus experiencias formativas hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento. Esta corriente formativa no es nueva, apareció en los años setenta y considera que se puede educar el pensamiento. Es un parteaguas en los procesos de enseñanza, porque pretende alejar al maestro de prácticas tradicionalistas que priorizan la transmisión de conocimientos y asigna a los estudiantes el rol de receptores que los sume en la pasividad, porque se han acostumbrado a ver la ciencia como si sólo estuviera constituida por productos acabados que hay que memorizar. Una expresión que fundamenta este sentido es la siguiente: *Desarrollo de habilidades del pensamiento*, ser autodidacta y te enseñen a sobrellevar algunas cosas de la vida, resolverlas. "Las habilidades del pensamiento me ayudan a mi crecimiento personal" (E4, P3, TM).

Los jóvenes opinan que requieren de habilidades como el pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, la creatividad, la innovación, la colaboración, la exploración, la argumentación, la sorpresa, la imaginación, el debate, el lenguaje, la manipulación de símbolos y habilidades heurísticas para resolver problemas, etcétera.

Los estudiantes en este sentido se sienten orgullosos de desarrollar habilidades del pensamiento, porque esto los distingue de sus compañeros de secundaria que no ingresaron al bachillerato universitario y los hace sentirse orgullosos. Consideran que las habilidades del pensamiento les posibilitarán desenvolverse mejor en este mundo incierto, resolviendo algunas cosas de la vida como realizar procesos de inclusión social y de desarrollo humano sustentable y no sólo las habilidades que un mercado capitalista y voraz demanda.

Los aprendizajes para resolver problemas de la vida cotidiana
—como aprender a convivir con los demás,
con las opiniones de los profesores—,
de la gente del país y de la sociedad en general

Los estudiantes del CCH-O construyeron este sentido al orientar su experiencia para la formación en los aprendizajes encaminados a resolver problemas de la vida cotidiana, y uno de éstos es aprender a convivir: *"Aprender a convivir con los demás.* Por ejemplo, en el trabajo de equipo tienes que tener cierta tolerancia con los compañeros, yo creo que es un aspecto muy importante *aprender a convivir*" (E2, CCH-O, TM).

Este sentido sólo se puede comprender a la luz del contexto en que se desenvuelven los jóvenes, en el que se carece de una sana convivencia. Consideran que para lograr los aprendizajes ellos deben aportar "el deseo de hacer las cosas bien", "la responsabilidad" y "la dedicación". Como plantea Zambrano:

> En el deseo se observa la conciencia de sí, la que sólo se logra en la plenitud del desear. Por eso, todo deseo es la apertura íntima del ser; es la celebración del Hombre en cuanto éste se abre al mundo para poder estar en él de una manera positiva. Desear es un aprendizaje individual; es una experiencia singular e irrepetible (2007: 35).

Los estudiantes exteriorizan su preocupación por la convivencia con los demás; en "los demás" está representado el "Otro", el cual se encuentra en los medios de transporte, en las calles, en el hogar, en la escuela, en el país, en el mundo. En todos esos lugares la convivencia se ha visto alterada, sobre todo por la violencia, la inseguridad, la corrupción y la fuerte tendencia al individualismo que se observa en todas partes, y la escuela no es la excepción.

La región oriente de la Ciudad de México, en la que se localiza la alcaldía Iztapalapa, es una de las más violentas e inseguras, como lo da a conocer el reportero Filiberto Cruz: "Iztapalapa se ha mantenido en primer lugar en número de homicidios en los últimos tres años: 212 de enero a noviembre de 2017, 222 de enero a diciembre de 2016 y 181 de enero a diciembre de 2015" (2018). Y ésta es sólo una de las formas en que se manifiesta la violencia; por eso los estudiantes plantean aprender a convivir, como una de sus orientaciones primordiales.

La convivencia implica el reconocimiento del Otro, el aprecio por la diversidad y la inclusión: "Un buen profesor es aquel que se enfoca a que todos aprendan, no va a dejar a nadie atrás" (E2, CCH-O, TM). Se

hace necesaria una actitud hacia el otro, hacia los otros; una actitud de diálogo, no de guerra, ni de aislamiento, como plantearía Kapuscinski (2016) al referirse a las personas que él denominó "dialogistas" porque impulsan la comunicación con el otro; porque para ellos el encuentro con el otro no debe darse a través de la guerra, pues ésta conduce a un único fin y éste es el aniquilamiento. Asimismo, critican la indiferencia y el aislamiento tras la muralla, el denominado *apartheid*, que pondera la segregación. En lugar de estas actitudes retrógradas, pregonan el deber ético de asumir en el encuentro con las otras posturas abiertas, de acercamiento y buena disposición, en donde es fundamental el diálogo, asunto que han planteado los estudiantes en su afán de *aprender a convivir*.

"Aprender de la experiencia con un enfoque más realista,
hacer cosas nuevas en la vida diaria y laboral para apoyar
a la familia, al país, a la sociedad, agradecer el apoyo
de los maestros y de la UNAM"

Este sentido fue construido en los tres planteles de la ENP (2, 3 y 7). En sus comentarios los muchachos enfatizan la importancia que tiene aprender de la experiencia; por ejemplo, los jóvenes del Plantel 2 ponen el acento en la responsabilidad de aprender de la experiencia; los del Plantel 3, en que es necesario aprender con un enfoque más realista, y los del Plantel 7, en que el aprendizaje de la experiencia posibilita hacer cosas nuevas. Coinciden en que es necesario aplicar las lecciones de la experiencia en la vida diaria, en que es indispensable poner en práctica sus saberes. Las siguientes expresiones corroboran este sentido: "Principalmente el aprender, bueno, no como que memorizar los temas, sino aprenderlos, saber aplicarlos, ora sí que a tu vida diaria, *el aprendizaje de las materias con un enfoque más realista, aprender de la experiencia*" (E4, P3, TM)."*El aprendizaje que te llevas* al conocer tus materias *o la experiencia que puedes tener cuando estudias* y tienes una meta que alcanzar. Como que tú mismo ves reflejado lo que pasa, *como vas obteniendo más aprendizaje y más experiencia al conocerlo*, ampliar tus horizontes" (E5, P2, TV). "El aprendizaje que he obtenido de ellas, *la experiencia que agarro más que para los estudios me sirve para la vida*. Salir con una buena experiencia de vida y mucho aprendizaje" (E1, P7, TV).

Según Alliaud (1993: 19), la experiencia dota de "un saber que rompe con la lógica del decir o prescribir en quiénes deben convertirse quienes

se están formando, lógica frecuente, implícita y potente en los ámbitos especializados". Según Larrosa (2000), la experiencia sólo le corresponde al sujeto, nadie la puede vivir por otro, es lo que verdaderamente le pasa. Porque la experiencia es formativa cuando los sujetos realizan procesos reflexivos respecto de la misma; porque es un saber que recupera su existencia y la transforma en contenido de vida por venir.

El saber de la experiencia que plantean estos estudiantes no tiene que ver con lo que las instituciones o personas externas pretenden que él sea, ni con el pragmatismo que exige aprender lo que alguien ha dicho que es útil. Aprender de la experiencia significa para estos jóvenes sorprenderse con su propia vida, tener algo que contar; porque en medio de las rutinas escolares o de la vida ordinaria, de pronto surge algo que, por un motivo particular, se convierte en algo extraordinario, diferente y, por lo tanto, digno de ser contado, legado a los otros, y eso es lo que reclaman los estudiantes: tener experiencias. El conocimiento se origina en la experiencia. Una forma de ampliarlo cuando no se recurre a la experiencia es mediante el razonamiento.

"Conocimientos como meta personal para mejorar el entorno,
en donde es necesario compartir el conocimiento
con los compañeros y las personas que les rodean" (CCH-O),
y "El conocimiento con un sentido propedéutico para ingresar
a las facultades de la UNAM, para corresponder al apoyo
que les ofrecen sus familias y seguir contribuyendo
al prestigio de sus profesores" (planteles 3 y 7 de la ENP)

Comencemos con la primera orientación, donde adquirir conocimiento constituye una meta personal para mejorar el entorno, en algunos estudiantes del CCH-O. Ellos lo expresaron de la siguiente manera:

> El conocimiento porque nos sirve de mucho, son como *meta personal el saber que puedo obtener más conocimientos*, *la mejora de un pensamiento hacia el entorno y las cosas que suceden*, *transmitirlos hacia las personas* con las que nos relacionamos. Mis calificaciones son buenas, *han mejorado, como una meta personal, para mejorar el conocimiento personal* (E1, CCH-O, TM).

Los jóvenes han reiterado su deseo de orientar sus acciones formativas —la adquisición de conocimientos como una meta personal— a mejorar el entorno y a compartirlos con los demás, como una forma de responsabilizarse del Otro. Esto da cuenta de cómo emerge el espíritu

humanista de la UNAM a través de su sentido, porque no es el conocimiento por el conocimiento o la calificación por la calificación; ellos se incomodan con esta forma de pensar, como lo manifiestan con la expresión: "La mayoría les interesa entrégame por kilo, investígame tal cosa y hasta te doy un punto más, pónganse a exponer" (E3, CCH-O, TM).

Cuando se proponen adquirir conocimientos como meta personal se apartan de prácticas escolares donde el conocimiento se impone y se da a partir de la cátedra, como un saber sabio, "En la Casa de Estudio sólo hablan Los-que-saben, y por eso sus palabras son sabias. Muchas palabras sabias han sido ya pronunciadas en la Casa de Estudio. Demasiadas palabras sabias que se niegan a desaparecer" (Larrosa 2000: 187).

La segunda orientación es construida en los planteles 3 y 7 de la ENP, dirigen sus experiencias formativas a adquirir conocimientos para ingresar a las Facultades de la Universidad, el fin es propedéutico. Si logran ingresar a sus carreras, están correspondiendo al apoyo familiar, al prestigio de los profesores y de la UNAM. Como lo confirma la siguiente opinión: "Lo más importante creo que es *prepararme para la facultad*, entrar con los conocimientos necesarios y con unos hábitos para llevar un ritmo en la universidad correcto" (E5, P7, TM).

Según Zambrano, la educación tiene tres dimensiones: "espiritual, política y económica" (2007: 41). En este sentido los estudiantes atienden exclusivamente la dimensión económica; por eso les interesa obtener un título, incorporarse al campo laboral, en fin, que lo que estudiaron les sea redituable.

Pero la realidad en nuestro país es que se pasa de la Universidad a las listas de desempleo, la "tasa de desocupación es de 3.2% de la Población económicamente activa a nivel nacional" (Inegi, 2018a). Las personas que cuentan con estudios de bachillerato y licenciatura enfrentan mayores dificultades para conseguir trabajo.

Como lo plantea el informe *Empleo en México y sus perspectivas para el 2018*, elaborado por Manpower Group, "del millón 838 mil personas que están desempleadas y están en busca de trabajo, 44.6% tienen licenciatura o bachillerato. Este porcentaje representa más 819 mil personas en esta condición" (Muñoz, *La Jornada,* 29 de marzo de 2018: 1). Mientras que los que carecen de estudios encuentran empleo, pero de muy pobre remuneración, en la informalidad o en la subcontratación, y esto ya asciende a 56.6%. "¡Estoy sin trabajo, porque estoy sobrecalificado!"

Dimensión II. La relación entre experiencias de estudio y de enseñanza

Sí se relaciona bien por el cuestionamiento, razonamiento y reflexión que impulsa la UNAM. Así como por la innovación de los métodos de enseñanza, por acoplarse a las inteligencias múltiples y al uso de las TIC

Este sentido se construyó en el CCH-O y en los planteles 3 y 7 de la ENP, como puede observarse en las siguientes expresiones:

> Se busca que *todo lo que aprenda se razone y cuestione desde que entras a la universidad, es una práctica que no había tenido*, cuestionar y razonar lo que se divulga, es una práctica que no debería ser de la Universidad nada más, debo llevarla a cabo en todas partes (E5, CCH-O, TM).

> *Yo aprendo mejor escuchando y de esa manera, se me quedan las cosas cuando dan una explicación más acorde con nuestro entorno*, a lo que vivimos, es como adecuan la clase a lo que vivimos, como para que nos quede más claro (E1, P3, TM).

> *Otros maestros quieren hacerte pensar, muchas veces te hacen pensar y eso es ¡guau!* es genial, pensar y obtener las respuestas. Por repetición es algo tedioso, los profesores lo evalúan mejor, te sientes bien por la nota buena, pero no es lo adecuado, la memorización es el sentido de los maestros *y mi forma de aprender es un poco más empírica, un poco más práctica* (E4, P7, TM).

Para la Universidad, el cuestionamiento y el razonamiento a través de la crítica son principios fundamentales de su filosofía, pero muchas veces se distancian de las prácticas escolares. Los estudiantes valoran que sus profesores dejen en el aire la idea de que el conocimiento es infinito y puede ser abordado con diversas metodologías que innoven sus métodos de enseñanza; que intenten acoplarse a las inteligencias múltiples y además empleen las TIC.

También agradecen que sus profesores no esperen de ellos la memorización, sino el cuestionamiento y el razonamiento. Según Pérez Gómez: "Las prácticas didácticas se justifican en la medida en que facilitan y promueven un proceso e intercambios en el aula y en el centro, donde se realizan los valores que se consideren educativos para la comunidad humana" (Gimeno y Pérez, 2000: 107).

"Sí se relaciona porque el estudiante percibe el amor que los maestros tienen a su profesión"

Este sentido se construyó el Plantel 2. Identificar este amor hace que en los jóvenes nazca el deseo de aprender. Así lo expresaron: "Sí se relaciona *porque me contagian su amor a la disciplina*" (E5, P2, TM).

El Plantel 2 hunde sus raíces en la histórica Escuela Nacional Preparatoria. Ésta fue fundada en 1868, ha cultivado en los jóvenes estudiantes por 150 años el amor a las disciplinas y cuenta con personajes de amplio reconocimiento en el campo científico. El primer lema "Libertad, Orden y Progreso" fue propuesto por su primer director, Gabino Barreda, quien introdujo en México la filosofía del positivismo, entendida como una revolucionaria filosofía de la ciencia que venía a sentar las bases para que surgiera una nueva generación de pensadores o, mejor dicho, de científicos.

Tiempo después Ezequiel A. Chávez cambió la palabra "Libertad" por "Amor", porque se pensaba que un país independiente ya no necesitaba luchar por su libertad, sino la reconciliación de los mexicanos a través del amor a la humanidad; esta palabra contenía en sí misma el principio de altruismo, además era necesario ordenar a la sociedad y progresar mediante la apropiación del conocimiento científico.

Porque el amor es el motor pedagógico que hace que los maestros salven las exigencias a las que están expuestos. Ellos muestran el amor a lo que hacen, en este caso a la disciplina que imparten; este amor se puede atribuir a que muchos de ellos han sido formados en el amplio campo de las ciencias que cultiva la Universidad, pues son biólogos, físicos, químicos, matemáticos, ingenieros, psicólogos, literatos, pedagogos, historiadores, filósofos, etcétera. Además, también trasmiten el amor a la profesión.

Cuidar este amor es necesario en esta sociedad posmoderna en donde todo se desvanece, como expresa Bauman en su libro *Amor lí*quido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Hay que seguir buscando los puntos que nos unen, porque "la comunión de interioridades, basada en una relación mutuamente inducida, puede ser el núcleo de la relación amorosa" (Bauman, 2006: 51).

A continuación se expone un contrasentido que construyeron los estudiantes, al no encontrar relación entre las experiencias de estudio y las de enseñanza:

"Chocan bastante, porque los estudiantes buscan la comprensión y los profesores la memorización"

En este contrasentido los estudiantes del CCH-O y del Plantel 7 de la ENP desean apartarse del sistema tradicional que usan los profesores, en el que priorizan la memorización; ellos prefieren ir hacia la comprensión de los contenidos y quieren que los docentes confíen en ellos, en que pueden aprender y construir sus propios métodos de estudio. Este contrasentido nos permite además acercarnos a lo que sucede en las prácticas escolares cotidianas, como dan cuenta las siguientes expresiones:

> *No se trata de memorizar;* por ejemplo, en física *no es memorizar la fórmula, sino saber de dónde viene, por qué la utilizamos*, el sentirlo para comprenderlo, esas cosas bien (E3, CCH-O, TM).

> Yo utilizo mi propio método, é*se es el método que yo ocupo* en redes sociales, buscando aquello que no entendí para comprenderlo, preguntando también a los compañeros, ellos, los maestros no creen que tenemos nuestros propios métodos (E3, P7, TV).

Este deseo de comprensión, de búsqueda de sentido, se aparta del aprendizaje memorístico. "Yo busco el entendimiento y el sentido de los contenidos para no caer en el aprendizaje repetitivo" (E5, P7, TM). Porque no se puede dudar que a través de sus interacciones en el aula, han convertido el salón de clases en una red viva de intercambios que les posibilita la comprensión y la construcción de sentido; las interacciones en los recintos son un "espacio de indeterminación, creatividad y utopía en el aula, que desborda las posibilidades del tratamiento exclusivamente técnico en clase" (Gimeno y Pérez, 2000: 99).

Morín (2001) indica que el sexto saber necesario para la educación es "enseñar la comprensión". Para este autor hay dos tipos de comprensión: *1) la comprensión intelectual u objetiva*, donde es necesaria la explicación de las cosas anónimas o materiales, la cual considera todo lo que se debe conocer de un objeto de estudio y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. *2) La comprensión humana*, que desde luego no se queda en la explicación sino que la sobrepasa; ésta comporta un conocimiento de sujeto a sujeto, aquí no sólo se percibe objetivamente sino subjetivamente; es otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, es la alteridad.

Esta comprensión requiere necesariamente un proceso de empatía, identificación y proyección siempre subjetiva; requiere apertura, sim-

patía y generosidad, y posibilitaría tener otra mirada hacia las personas que por sus peculiaridades no muestran interés en el aula o no trabajan en el equipo, "hacerles sitio", como diría Larrosa (2000).

Dimensión III. El cambio de experiencias para la formación

Hay diferencia entre las estrategias de aprendizaje que les enseñan
sus profesores y el empleo por parte de los estudiantes
de su propio método para el aprendizaje.
El de los estudiantes es directo, práctico, funcional;
se apoya en videos y en cosas físicas.
Mientras que el de los profesores es de métodos generales, extensos

Este sentido lo construyeron algunos estudiantes del Plantel 2 de la ENP y del CCH-O. Así lo manifiestan en las siguientes expresiones:

> *Existe diferencia porque la enseñanza del maestro no es práctica;* lo que puedes entender en una clase, lo extienden más y uno se aburre, pierde interés e información y no aprendes nada; en cambio si es directo, pones en tus apuntes qué es, *para qué sirven las cosas y cómo lo puedes emplear*. Como que hay un rompimiento ahí, como que puedes aprender rápido y bien (E5, CCH-O, TV).

> Para mí tiene más prioridad mi propio método porque yo me entiendo más fácilmente que en las clases, *a mí me gusta ver videos y las cosas físicamente*. Sí hay diferencia (E1, P2, TM).

Los estudiantes consideran que hay diferencia entre las estrategias de aprendizaje que les han enseñado los profesores y el empleo de su propio método para aprender. El de los estudiantes enfatiza la practicidad de este mundo posmoderno que impregna a los jóvenes; ellos intentan ir a lo "directo, a lo práctico", no tardarse tanto; por eso consideran sus métodos más directos, más prácticos (funcionales). La pregunta básica que los orienta es: "¿Para qué sirven las cosas?"; mientras que el método del profesor consiste en profundizar en los contenidos, abarcarlos de manera completa; "son generales y extensos", aun cuando la sesión de clases se reduzca a 50 minutos.

Los avances tecnológicos han sido incorporados por los estudiantes a su método de estudio; ejemplo: viendo vídeos a través de Youtube, porque ellos prefieren ver las cosas "físicamente". Además expresan que

construir un método de estudio independiente requiere de "un estudio aparte del conocimiento que te brindan los profesores", o sea estudiar por tu cuenta; esto los lleva a obtener "buenas calificaciones" y a mantener "una relación muy estrecha" con los profesores, lo cual incomoda a otros estudiantes del grupo, quienes se sienten discriminados y relegados.

Hay ruptura entre el uso de las estrategias y técnicas de estudio que enseñan los profesores y el empleo del propio método, porque su enseñanza es tradicional "muy plana, muy lineal, muy cuadrada" y su método de estudio se apega a las inteligencias múltiples

Este sentido fue construido por estudiantes del CCH-O y del Plantel 2 de la ENP, quienes declaran que se da una ruptura entre el empleo de su propio método de estudio y las estrategias y técnicas de estudio que emplean los profesores. Son testimonio de ese sentido las siguientes expresiones:

> En algunos casos sí existe ruptura. Influye porque los profesores *te dan la materia de una forma muy plana, muy lineal, muy seca,* y para comprender las cosas siento que hay que *relacionarlo, hay que hacer resúmenes, mapas mentales* (E2, CCH-O, TM).

> Sí existe ruptura porque *en la escuela son muy cuadrados y yo que soy más auditivo* me dicen que a fuerza tengo que estudiar de tal manera, pero no lo hago, mejor estudio con mi estilo de aprender. Sí hay ruptura (E4, P2, TV).

Si efectivamente existe una ruptura, entonces estaría en gestación la posibilidad de cambio. Así pues, ¿cómo entender el cambio? Para Hargreaves y Fullan, éste se comprende como algo que se asemeja a un movimiento:

> Los movimientos exitosos ocurren cuando la insatisfacción y las inquietudes respecto al sistema vigente alcanzan un punto de ruptura. A medida que la presión que ejerce el sistema empeora, surgen brotes de actos rebeldes, pero también se detecta la formación de núcleos de alternativas positivas, a menudo en la periferia (Hargreaves y Fullan, 2014: 180).

Además, el cambio es parte de esta era posmoderna en la que los jóvenes no pisan terreno firme, sino, al contrario, un terreno cada día más frágil; y ellos se tienen que mover a mayor velocidad para no hun-

dirse, para sobrevivir; por eso las prácticas de los profesores les parecen obsoletas, "cuadradas". Ellos tienen claro que las prácticas de enseñanza de los profesores tienen que cambiar, porque han constatado que sus formas de aprender son distintas y que existe una heterogeneidad de estilos de aprendizaje.

Por eso demandan aprender de acuerdo con las inteligencias múltiples, propuesta teórica construida por Howard Gardner (2006) a partir del Proyecto Cero en la Universidad de Harvard: "Niños normales y con talento", porque los problemas actuales son complejos y requieren de todas nuestras inteligencias:

> Así, un acto sencillo como tocar el violín, excede la mera dependencia de la inteligencia musical. Llegar a ser violinista de éxito requiere destreza cinético-corporal y la capacidad interpersonal de llegar al público y, de distinta manera, de escoger un mánager, muy posiblemente implique también la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2006: 10).

En este sentido, los jóvenes dejan planteada la necesidad de que los profesores diversifiquen sus estrategias de enseñanza, que se aparten de lo plano, lineal, seco, cuadrado, y que impulsen sus estilos de aprendizaje. Como afirmó Gardner: "Puesto que prácticamente todos los roles culturales requieren varias inteligencias, resulta importante considerar a los individuos como una colección de aptitudes más que como poseedores de una única capacidad de resolución de problemas" (2006: 10).

Hay cambio porque los estudiantes usan su propio método para estudiar en forma independiente

Aquí se desea hacer hincapié en que los estudiantes tienen su propio método para estudiar en forma independiente; este sentido fue construido en el CCH-O y pone énfasis en que ellos están propiciando el cambio. Eso les ayuda a apartarse de los métodos tradicionales de enseñanza que emplean algunos profesores, como se ejemplifica con la siguiente expresión:

> *Tengo mi propio método, investigo por mi propia cuenta*, por ejemplo, una derivada, pregunto al profesor, me aclara algunas dudas, pero *llegando a casa me pongo a investigar* y yo lo hago y a la clase siguiente lo resuelvo, si me equivoco, lo corrijo y me preocupo por mi conocimiento. *Tengo mis propios métodos, mis propias técnicas* (E3, CCH-O, TV).

Unas de las preocupaciones que externan los estudiantes del CCH-O en sus experiencias de estudio para su formación, es la intención de construir su propio método de estudio, como se lee en la siguiente expresión: "Creo que es mejor estudiar de forma independiente, es más práctico y más dinámico". Los estudiantes miran el cambio en su método de estudio de diversas maneras:

1) hay cambio porque su método de estudio considera sus propios ritmos, sus tiempos, los estilos de aprendizaje o inteligencias múltiples;
2) hay cambio en su método para el estudio independiente, porque se fundamenta en la investigación para no quedarse con dudas, haciéndose didácticos a sí mismos para transitar "de la escuela del dictado a la de los estilos de aprendizaje";
3) el cambio en el método para el estudio de los estudiantes está en resolver problemas no ejercicios, y en transitar de la memorización a la comprensión, aprovechar la experiencia, ¡la vida!, y
4) hay cambio porque s*u método para el estudio independiente no memoriza, se centra en desarrollar sus habilidades del pensamiento.*

Los estudiantes que han construido su propio método de aprendizaje se comprometen con su proceso formativo, lo que los ha llevado a "un cambio en su persona" al reflexionar en dos de las grandes preguntas filosóficas: "quién soy" y "qué es lo que quiero hacer". Se han dado cuenta de que como estudiantes "no solamente aprenden, sino que aprenden a aprender, es decir, a crear conceptos y comportamientos que sirven al aprendizaje de sí mismo" (Perkins, 2001: 120). Su método de aprendizaje es muy distinto al que piden algunos profesores "anticuados".

Porque los estudiantes, al emprender la construcción de su propio método para el estudio independiente, están generando el cambio y propiciando otro mundo de experiencias que contribuyan a su proceso formativo. Por eso es importante ver todo ello "como una invitación a romper con los sistemas de educación que dan un mundo ya interpretado, ya configurado de una determinada manera, leído y, por tanto, ilegible" (Larrosa, 2000: 11). Los estudiantes, al atreverse a construir su propio método y generar el cambio, al permitirse tener experiencias, hacen legible su propia existencia.

Fuentes bibliográficas

AFP (2017), "2017 ha sido el año mas violento en México, señala la DEA", en *El Sol de México*, recuperado el 24 de agosto de 2018, de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/2017-ha-sido-el-ano-mas-violento-en-mexico-senala-la-dea-542827.html>.

Alliaud, Andrea (1993), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Bauman, Zygmunt (200), *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Buenos Aires.

Consejo Nacional de Evaluación (2016), *Medición de la pobreza a nivel nacional y por entidades federativas*, recuperado el 15 de agosto de 2018, de <www.coneval, org.mx/medición/Paginas/PobrezaInicio.aspx>.

Coordinación de Planeación, Presupuestación y Evaluación, recuperado el 29 de agosto de 2018, de <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2014-2015.pdf>.

Cruz, Filberto (2018), "Iztapalapa en la mira por la inseguridad", en *Excélsior*, recuperado el 12 de junio de 2018, de <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2018/01/06/1211879>.

Echeita, Gerardo (2007), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, Madrid.

Foro Económico Mundial Davos (2018), *Informe Davos 2018*, recuperado el 5 de enero de 2018, de <https://www.gutierrez-rubi.es/newsite/wp-content/uploads/2018/01/MEMO_DAVOS_2018-003.pdf>.

Freire (2007), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, recuperado de <https://n9.cl/sbl1>.

Gardner, Howard (2006), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

Gimeno, José, y Ángel Ignacio Pérez (2000), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

Gorostiaga, Xavier (2000), "Hacia una propuesta participativa. Esquema metodológico", recuperado el 16 de julio de 2018, de <http//www,reggen.org.br/midia/documentos/esquemametodologico.pdf>.

Hargreaves, Andy (1998), *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado),* Morata, Madrid.

__________, y Michael Fullan (2014), *Capital profesional*, Morata, Madrid.

Hernández, Saúl (2018), "Administración fracasa en estrategia para combatir la inseguridad", en *El Sol del Centro*, sección *Sociedad*, 29 de enero, recuperado el 10 de abril de 2018, de <https://www.elsoldelcentro.com.mx/mexico/sociedad/administracion-fracasa-en-estrategia-para-combatir-la-inseguridad-752800.html>.

Informe de We Are Social (2017), "El número de usuario de internet en el mundo supera el 50% de la población", recuperado el 12 de diciembre de 2018, de <https://marketing4ecommerce.net/usuarios-internet-mundo-2017/>.

Instituto de la Juventud (2008), *Perspectiva de la juventud en México*, Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud, México, recuperado el 14 de enero de 2020, de <https://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Situacion_Juventudes/026Perspectiva_de_JuventudenMexico_IMJ.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2018a), "Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo)" recuperado el 3 de julio de 2018, de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/internet2018_Nal.pdf>.

———— (2018b), "Encuesta nacional de seguridad pública".

———— (2017), "Encuesta nacional de seguridad pública urbana".

———— (2016), "Estadísticas a propósito del Día Mundial de Internet (17 de mayo)", recuperado el 4 de enero de 2020, de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/usieg/comunicados/educ_cien_tec1.pdf>.

Kapuscinsky, Ryszard (2007), *El encuentro con el otro*, Anagrama, Barcelona.

Kundera, Milan (1992), *La inmortalidad,* RBA Editores, Barcelona.

Larrosa, Jorge (2000), Pedagogía profana. *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación,* Novedades Educativas, Buenos Aires / México.

Levinas, Emmanuel (2002), *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca.

López Melero, Miguel (2012), "La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 131-160, recuperado el 21 de julio de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.

Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Dower Arrendamiento, México.

Muñoz, Patricia (2018), "El porcentaje de desempleo en México, proporcional al grado de estudios: Inegi", en *La Jornada*, 29 de mar-

zo, recuperado el 10 de julio de 2018, de <https://www.jornada.com.mx/2018/3/29/politica/012n3pol>.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2000), "La función y formación del profesor /a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en José Gimeno y A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza,* Morata, Madrid.

——— (2004), *La cultura en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.

Perkins, David (2001), *La escuela inteligente*, Gedisa, Barcelona.

Ramas, Francisco Ernesto (2012), "¿Sujetos en la era Digital?", en Juan Manuel Piña, *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*, Díaz de Santos, México.

Touraine, Alain (2014), *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.

Weber, Max (2002*), Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires.

Zambrano, Armando (2007), *Formación, experiencia y saber*, Magisterio, Bogotá.

VIII. EL CAMBIO: DE LA EXPERIENCIA ALIENADA A LA AUTOCONCIENCIA

Bonifacio Vuelvas Salazar*

Introducción

Las experiencias formativas del encuentro con el Otro implican la relación educativa, el vínculo maestro-alumno. Parten de la idea del reconocimiento mutuo de quien desea aprender y de quien quiere enseñar, aun cuando se encuentra implícito el hecho de que en este proceso ambos enseñan y también aprenden uno del otro.

La idea del reconocimiento recíproco no es nueva; ya Hegel planteaba la pregunta de cómo en la historia el hombre pasa de la simple "conciencia de sí" a la "conciencia para sí"; esto supone el *reconocimiento*[1] del otro, porque uno encuentra en el otro, no un objeto externo sino a un sujeto que si bien tiene sus propios deseos y sentimientos, éstos no dejan de estar en relación con uno mismo.

El reconocimiento del otro es el modo como yo puedo reconocerme como sujeto; es decir: yo soy sólo si soy reconocido por el otro; si reconozco al otro y el otro me reconoce. Este principio del reconocimiento mutuo sustenta las relaciones humanas, porque no puedo reconocerme como persona si no reconozco como tal a ese otro: *alter ego* de mi propio yo, es lo que me hace existir.

Las experiencias de la formación adquieren su esencia en el reconocimiento del Otro, lo que implica que me vuelva consciente de mí mismo; en el proceso de formación no navego solo sino con el acompañamiento de otro, de quien espera algo de mí, y yo soy por el otro y para el otro.

* Doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); académico de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa; profesor del programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

[1] "El concepto del reconocimiento, esto sólo es posible si el otro objeto realiza para él esta pura abstracción del ser para sí, como el otro, cada uno en sí mismo, con su propio hacer y, a su vez, con el hacer del otro" (Hegel, 1987: 115).

Juntos, pero no revueltos

Estar juntos supone una relación social y ésta es *de facto* comunicación, es decir, interacción. Cuando la persona pertenece a un grupo, siempre persigue un interés y cuando coincide con el de otros, el grupo se cohesiona en torno a una tarea común para el logro de diferentes propósitos, por lo que es evidente su institucionalización; empero, el medio para lograrlo es la cooperación.[2]

La individualidad y el grupo son formas de concurrencia en la formación, por lo que se encuentran de forma natural con la diversidad[3] entre los sujetos y los grupos en diferentes circunstancias en el tiempo y en distintos espacios; es decir, la dimensión social sigue estando presente en las diferentes formas de relación.

La diversidad existe de manera natural entre los individuos y lo normal es aprender a vivir y a trabajar con ella porque es inherente al género humano. El contexto en que se sitúan las prácticas escolares contribuye a plantear la importancia de la construcción de los sentidos de la formación en torno a dos dimensiones esenciales, a saber: un sentido ideal de formación, integrado y armónico, que contribuya al desarrollo pleno de la personalidad, y la posibilidad de construir un derrotero incierto y avanzar conforme a las posibilidades que presentan las circunstancias de un mundo cambiante y complejo.

Estar juntos presupone la diversidad y las diferencias, aun cuando algunos no las toleren ni cooperen, porque la escuela es la encargada de clasificar a los alumnos por sus capacidades y establecer las desigualdades, ya de por sí notorias en la sociedad, por su condición social, origen familiar, nivel de escolaridad y manejo *especializado* del conocimiento.

La división social del trabajo demandó el conocimiento de las diferencias individuales para mejorar el rendimiento industrial, ello desde

[2] Para Sennet, los bebés y los niños pequeños tienen una experiencia vital y rica que se manifiesta en la cooperación. Sin embargo, una vez que entran a la escuela, dicha cooperación se inhibe; la razón que marca la diferencia es la desigualdad. "La desigualdad marca una profunda diferencia en la vida de los niños, porque inhibe su capacidad para conectarse entre sí y cooperar" (Sennet, 2012: 195).

[3] Para Gimeno, "la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes. También hace alusión a la diferencia, no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales" (1999).

dos enfoques: por un lado, el modelo de la racionalidad y la eficiencia industrial conocido como "taylorismo" y "fordismo", que proyectaba la división de procesos complejos traducidos en acciones parciales en cadena y que medían tiempos y movimientos. Por otro lado, la visión de una psicología científica que emprendió el conocimiento de las capacidades individuales, la diversidad psicológica y su evolución en cada uno de ellos. Esta visión *instrumentalista* deriva del positivismo, que se obsesionó con el empleo de instrumentos para *medir* las capacidades y desarrollar las aptitudes; éste fue uno de los fines del sistema educativo moderno.

> Las prácticas de identificación y clasificación de estudiantes proporcionadas por la psicología contribuyeron a componer el primer modelo de institución educativa moderna, apoyada en el establecimiento de categorías de alumnos y sustentada o legitimada por los nuevos métodos de medición de la inteligencia (Gimeno, 1999).

Las diferentes capacidades individuales en el trabajo y en el currículum escolar pasaron a primer término, entre otras razones porque *la división social del trabajo* y la *especialización* fueron sustentadas por las aportaciones de Binet a la medición de las capacidades humanas, con lo cual se pretendió conocer y clasificar a los estudiantes de acuerdo con la medición aplicada. Estas capacidades (Binet, 1985) son identificadas como aptitudes socialmente adquiridas en el sistema educativo y están vinculadas a la adquisición de conocimientos estrechamente relacionados con el trabajo productivo.

En este contexto, la individualidad, en lugar de ser apreciada como potencialidad creadora con capacidades transformadoras, fue reducida a objeto de aprendizajes establecidos por la racionalidad curricular, para adquirir conocimientos científicos mediante el método hipotético-deductivo, en forma rígida y mecánica; tales conocimientos pueden ser evaluados de manera objetiva, como un producto final, pero no como un proceso formativo.

El resultado de esta visión en el mundo laboral y educativo es la escuela-fábrica, personas formadas de acuerdo con las necesidades de la empresa. La psicología y la pedagogía se ocuparían de establecer las diferencias individuales en cualidades y grados de diferenciación en lo relativo a diversos factores, como la inteligencia, los rasgos de personalidad, los niveles cognoscitivos y demás.

Estas diferencias gozan de legitimidad social porque fueron producto de la psicología experimental, con una fuerte influencia biologicista y evolutiva, con relación al desarrollo del pensamiento en los niños y jóvenes desde el enfoque de la psicología genética de Piaget, con el que se ha construido el edificio teórico-práctico del sistema educativo moderno.

Desde la psicología experimental se clasifica a los estudiantes para conocer sus aptitudes individuales, y aparentemente con ellas desarrollarán sus habilidades y capacidades con el objeto de potenciarlas en su formación, captando esta diversidad natural, que a su vez es absorbida para ubicar a cada cual en el lugar que le corresponde, de acuerdo con criterios del prisma de la clasificación científica. Se establece en la escuela una taxonomía que estandariza a los alumnos de acuerdo con su edad cronológica y edad mental en un proceso de desarrollo evolutivo.

Si bien la escuela estandariza a los alumnos para homogeneizarlos de acuerdo con una norma establecida, el criterio de "secuencia de periodos" en los que se reflejan las edades, se corresponde con la secuencia curricular, en la que se establece el orden de los contenidos de las asignaturas para evaluar los aprendizajes escolares.

El desempeño escolar de los alumnos rebela su aprendizaje de acuerdo con los ritmos y secuencias del currículum para ser clasificados de "normales". En cambio, a quienes no cumplen con estos estándares normativos se les califica de "anormales". Además, inhibe el sentido de cooperación entre los alumnos en razón de apelar a todo género de diferencias,[4] en cuanto a su condición social, origen familiar y estatus económico, lo que profundiza las desigualdades que obstaculizan cualquier principio de convivencia civilizada, solidaria e identitaria. Estas desigualdades sociales conllevan a profundizar las diferencias individuales para excluir, más que para integrar; por lo que se ha vuelto "normal" escuchar el dicho popular: "Juntos, pero no revueltos".

[4] Para Skliar, el "diferencialismo" es una "actitud, sin duda racista, de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de las diferencias [...] y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa [...] hace que la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño y el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problemas en la diferencia de lengua, etcétera" (2005).

¿Cómo se llega a ser el que se es?

Pedagogos y orientadores en la escuela problematizan el modo como los jóvenes pueden encontrar el sentido y el valor de sus vidas. Podrían muy bien hacerlo recuperando el lema de Píndaro: ¡Llega a ser el que eres! (Larrosa, 2000: 8).

Este planteamiento se encuentra en el centro de la idea de formación en la paráfrasis nietzscheana: "Cómo se llega a ser lo que se es", subtítulo de su libro *Ecce homo*. El célebre filósofo nos remonta al origen del *bildung,* con el significado de "imagen imitada" y "modelo por imitar" (Gadamer, 1991: 40). Sin embargo, para Gadamer la formación va más allá del desarrollo de capacidades previas, de talentos y habilidades, porque no la relaciona con la búsqueda de un fin inmediato, lo cual la hace diferente de la experiencia escolar y de la orientación educativa: la formación es un proceso más amplio que incluye a ambas. Parafraseando a Honoré, la formación constituye un campo de conocimiento que es la "formatividad" (Honoré, 1980). En esta acepción, la categoría adquiere una dimensión de generalidad, de la que derivan la razón y la reflexión; al respecto, Gadamer expresa: "La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador. Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del cual por otra parte deriva" (1991: 40).

Siguiendo a Hegel, este autor argumenta que la formación adquiere un sentido de generalidad vinculado con el espíritu, del cual deviene su carácter histórico, porque el individuo es el único ser que deviene en el tiempo. Desde este enfoque, la formación es una tarea que cada sujeto es capaz de realizar si antepone a sus deseos la capacidad de razonar. La formación, para Hegel, no es un fin en sí mismo, sino la búsqueda de la generalidad como sujeto universal, para comprender el mundo; por esto cada individuo se encuentra en el camino de la formación para superar su condición natural.

Los sentidos de la formación tienen una relación estrecha con la incertidumbre y la complejidad a las que se enfrenta un joven cuando se encuentra en el camino de la formación, porque no hay certezas *a priori*, nada indica que está en el camino correcto o en el sitio en el que debe estar; y aún más: no existe un itinerario definido porque no hay un camino trazado de antemano para llegar a donde se quiere llegar.

> No hay un camino trazado de antemano que sólo habría que seguir sin desviarse para llegar a ser el que se es. El itinerario hacia uno mismo está por inventar, de una forma siempre singular, y no puede evitar ni la incertidumbre ni los rodeos. Por otra parte, no hay un yo real y escondido que descubrir. Detrás de un velo siempre hay otro velo, detrás de una máscara otra máscara, detrás de una piel otra piel. El yo que importa es el que hay siempre más allá de lo que se toma habitualmente por uno mismo: no está por descubrir, sino por inventar; no por realizar, sino por conquistar; no por explorar, sino por crear (Larrosa, 2000: 9).

La pregunta es: ¿cómo elegir la senda que hay que seguir para *llegar a ser el que se es*? Esto supone saber *a priori* lo que se busca ser, para orientar la propia formación, de tal manera que cada estudiante pueda avanzar por el camino correcto, sabiendo los pasos que debe dar para lograr lo que se propone, disminuyendo la incertidumbre, ahorrando tiempo y esfuerzo. La respuesta es que no se puede saber de antemano, porque nadie puede ver más allá de lo que le está permitido ver en la vida. El proceso es complejo, no se avanza en línea recta, sino zigzagueando y, en ocasiones, deteniéndose y hasta paralizándose, por lo que un plan de vida y el conocimiento de sí mismo no son suficientes. Las circunstancias que se presentan a cada paso obligan a replantearlo y, en ocasiones, a cambiarlo por otro; siempre se encuentra en reconstrucción, porque la naturaleza de las aptitudes *no es fija.* El ser del estudiante fluye constantemente y no hay nada estable, por lo que un proyecto de vida es una hipótesis que se replantea conforme se avanza.

Lo que se quiere llegar a ser o lo que se es, no es un destino con el que se deba cumplir como algo mágico, tampoco es un talento con el que se nace; si se poseyera, funcionaría como un picaporte que abriría todas las puertas del éxito, como si fuera algo innato. En realidad, como dicen los psicólogos, no se nace con una vocación, sino que ésta surge como resultado de un proceso de madurez y aprendizaje. La vocación, como "llamada interior", no es algo que se revele en forma automática y nítida, sino que se perfila como resultado de un proceso de desarrollo de la personalidad, y cada persona lo vive de manera particular.

Desde el enfoque de la racionalidad técnica, se piensa que la "llamada interior" del sujeto no existe; que lo que existe es el interés por lograr determinados fines, sin importar los medios, porque el mercado de las profesiones ha pulverizado la subjetividad humana y con ella, los valores individuales, sociales y universales. Esta visión maquiavélica de la realidad tiene en el fondo un origen positivista, porque reniega de

la reflexión y, por lo tanto, carece de una concepción formativa desde la perspectiva *bildung,* por carecer de la imagen por imitar y la búsqueda de la universalidad.

Las experiencias educativas de las jóvenes adquiridas en su proceso formativo se sitúan en un contexto sociocultural e histórico. El joven piensa y actúa de acuerdo con los acontecimientos que suceden en su entorno, y además deviene en el tiempo, porque es un sujeto que fluye constantemente y se inserta en un contexto dinámico y cambiante. Los jóvenes, como sujetos particulares, viven, piensan y actúan desde que nacen en un ambiente inmediato, aprenden a apropiarse de los saberes, instrumentos, anhelos y expectativas de su grupo de pertenencia, es decir, incorporan la cultura de su tiempo para mover la realidad, y aprenden a vivir en ella.

Dentro de este pequeño mundo, las personas trazan sus metas, edifican sus aspiraciones y perfilan su plan de vida para *llegar a ser lo que se es*, es decir, responden a esa "llamada interior" que cada persona debe atender. La vocación, como las expectativas, son construcciones sociales que las personas comparten con su grupo de referencia, pero también con lo que proyectan llegar a ser. La vocación es una representación social que los jóvenes construyen como manifestación ideal de las expectativas de su grupo o comunidad. El diseño de un proyecto de vida se vincula con el quehacer, ya sea un oficio o el estudio de una carrera. La elección de ésta no es un acto dictado por el azar o la casualidad; es una construcción social que resulta del conocimiento de su personalidad, de sus experiencias en la vida, de su situación biográfica y de sus coordenadas de matriz social. De esa complejidad los jóvenes eligen cómo se ubicarán en la vida y en el mundo.

Cuando las representaciones sociales coinciden con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el conocimiento de sí mismo, se tienen más posibilidades de elegir una carrera y de lograr proyectar lo que se desea: *llegar a ser lo que se es*. Este itinerario que recorre el estudiante o toda persona que desea *llegar a ser lo que se es,* necesita de mediaciones; una de éstas es el docente, otra es el orientador, y ambos, a diferencia de los grandes filósofos que cautivan con la palabra, conocen el arte de la formación, "el arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo, hasta su propia altura, hasta lo mejor de sus posibilidades. El maestro tira y eleva, hace que cada uno se vuelva hacia sí mismo y vaya más allá de sí mismo, que cada uno llegue a ser lo que es" (Larrosa, 2013: 395).

El sentido de la formación, de la *bildung,* tiene como fin último que cada cual se encuentre a sí mismo, lo que no se puede lograr de forma técnica, ni de modo masivo, porque demanda reflexión y una visión en perspectiva hacia la generalidad. Por esas razones, todo maestro(a) orientador(a) procura dirigir la mirada de los individuos hacia el punto luminoso de lo inteligible, sin que esto implique que sea un "genio del corazón" o un "maestro de la clarividencia" para que los jóvenes reconozcan lo que quieren llegar a ser. Decía Nietzsche: "Adivina el tesoro oculto y olvidado, la gota de bondad y de dulce espiritualidad escondida bajo el hielo grueso y opaco y es una varita mágica para todo grano de oro que yació largo tiempo sepultado en la prisión del mucho cieno y arena" (2018: 84).

El maestro(a) orientador(a) no cuenta con la "varita mágica" para adivinar y acompañar al estudiante por el camino de la generalidad y encontrar la particularidad en la que cada cual se encontrará a sí mismo; sólo es alguien que sabe compartir la inquietud por atender la "llamada interior" conociendo las circunstancias personales y del contexto sociocultural e histórico del alumno; sólo lo acompaña a reflexionar para que hurgue en la subjetividad y se encuentre a sí mismo con la finalidad de "llegar a ser lo que se es".

Caer… ¿en la experiencia o en la autoconciencia?

El sentido de la formación no es la acción en sí misma ejecutada por el sujeto que desea formarse, sino la acción sobre sí mismo y la reflexión sobre cómo se realizó el acto de aprender en el sentido de la *bildung*, de la apertura al mundo, a la universalidad del conocimiento, con la intencionalidad (García, 1999) del saber inagotable. Se necesita de la mediación para generar un espacio de reflexión[5] derivado de los actos realizados; un espacio en que el "trasfondo de intencionalidad" se convierte en una constante cuando el docente emplea la representación de la realidad del pensamiento del sentido común, para atraer la atención

[5] Para Ferry la formación es un trabajo sobre uno mismo. "Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer […], eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación" (Ferry, 2008: 56).

de los estudiantes y realizar el cambio de representación, para incorporar el objeto de estudio de la asignatura desde la perspectiva del pensamiento científico, con el propósito de volverlo más atractivo y apetitoso para el estudiante.

Caer en la experiencia consiste en una secuencia de actos acumulados en un tiempo, un espacio y un sentido determinados. Esta acción de sentido realizada por el sujeto está dirigida al logro de un propósito, el cual es alcanzar un fin trazado, del que se deriva la experiencia, es decir, la repetición y la reproducción. Dewey distingue entre dos tipos de experiencias: las *experiencias antieducativas y las educativas*. Las primeras se caracterizan por "detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias, por engendrar embotamiento; pueden producir falta de sensibilidad y de reactividad" (Dewey, 2004: 72). En cambio, las *experiencias educativas* se caracterizan por ser "agradables inmediatamente y [por] provo[car] experiencias futuras deseables" (Dewey, 2004: 72).

Según Dewey, las experiencias educativas se caracterizan por los principios de *continuidad experiencial, interacción e integración*; con ellas se pretende que el estudiante logre la madurez y la normalidad necesarias para su desarrollo. Sin embargo, no sólo se trata de un simple desarrollo, sino de "un tipo de desarrollo que, en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias específicas, le permita adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro esté abierto a experiencias diferentes a las que tuvo en el pasado" (Dewey, 2004: 39).

La pedagogía adaptacionista de Dewey plantea la formación del estudiante como un proceso continuo de experiencias sucesivas, a través de la interacción y la integración, lo cual no garantiza la reflexión para un cambio de dichas experiencias.

Para los estudiantes las experiencias educativas son formadoras si, y sólo si ellos son capaces de reflexionar sobre la forma como aprenden, a través de un proceso de "autorregulación" de lo aprendido, en un espacio y un momento específico, empleando mediaciones (los profesores, los materiales didácticos, las lecturas, y la relación con los otros), así como los medios técnicos para la formación, es decir, las condiciones formales: el currículum escolar, los dispositivos grupales, recursos técnicos, reglamentos, aulas, laboratorios, bibliotecas, etcétera (Ferry, 2008). Pero, sobre todo, del sentido que tiene para ellos el acto de estudiar y el contenido de dicho acto; es decir, para qué aprender.

En cambio, el trabajo profesional de los docentes no los forma, porque su experiencia es la continuidad de un proceso que desarrollan con

un propósito adaptativo, mecánico y reproductor de los contenidos de aprendizaje; por lo tanto, es un trabajo "alienado" y, en este sentido, cae en la experiencia. A menos que hagan un alto en el camino y "caigan en la cuenta" y reflexionen sobre lo que han enseñado, y busquen otras estrategias para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Sólo entonces distinguirán entre el trabajo para los alumnos y el trabajo para el mismo docente, es decir, "el trabajo sobre sí mismo" (Ferry, 2008: 57).

El cambio cognoscitivo implica que el sujeto cae en la cuenta de que las acciones desplegadas hacia un fin concreto no han dado los resultados esperados; por ejemplo, el hecho de que los alumnos no hayan comprendido un tema de una asignatura determinada significa que un cambio cognoscitivo no es necesariamente una ruptura, porque el docente no ha llegado a tomar conciencia de la verdadera dimensión de la reprobación escolar de su asignatura. Como lo expresa Honoré:

> La toma de conciencia no constituye una ruptura, soporte del proceso formativo. Sin embargo, tal toma de conciencia puede ser, al nivel reflexivo donde se sitúa, un elemento de diferencia con relación a los contenidos estructurados que encuentra. Es ahí donde se sitúa la ruptura, que, para revelarse formativa, no debe resolverse en el contenido de la reciente toma de conciencia, sino que debe "romperlo" como debe romper los demás contenidos con los cuales éste está en "ruptura" (1980: 149).

Para que haya un cambio de actitud en el desempeño de un docente, se necesita algo más que una intención adaptativa; se requieren acciones transformadoras, porque la "ruptura" implica discontinuidad, desintegración, desadaptación y disrupción, pensar en lo no pensado y dejar de pensar como he pensado; es por esto que la formación se encuentra en el sujeto, es decir, en la reflexión de sus acciones. Sin embargo, "caer en la cuenta" supone el reto de encontrarse a sí mismo, de ser uno mismo, de tomar conciencia de sí mismo, para ver con claridad hacia dónde ir y qué se quiere llegar a ser.

Es el momento de abrir el camino hacia sí mismo, de estar consigo mismo, para quien no sabía quién era, no sabía que estaba engañado por los prejuicios o las circunstancias inesperadas o accidentadas. Esto nos recuerda la anécdota que narra J. J. Rousseau de su caída en el bosque de Vincennes en su autobiografía, conocida como *Las confesiones* (2008): un día de mucho calor, a principios de octubre de 1749, se le ocurrió visitar a su amigo Diderot, para lo cual, según relata, al no tener dinero para pagar un coche, decidió caminar dos leguas. Al atravesar el

bosque de Vincennes, mientras echaba una ojeada al *Mercure de France* y otro al camino, sucedió lo inesperado: cayó al suelo y entonces, presa de un "rapto de inspiración", pensó seriamente en escribir sus reflexiones o *Las confesiones* respecto a su azarosa vida. Por ese hecho que lo sacudió internamente descubrió que no sabía nada de sí mismo, que no se conocía y que ignoraba el derrotero que seguiría su vida. Esa caída le cambió la vida, porque tomó conciencia de quién era. "Mientras caminaba leyendo di con esta cuestión [...] vi un universo distinto y me volví un hombre. Aunque tengo un recuerdo vivo de la impresión recibida, los detalles se me han escapado" (Rousseau, 2008: 436).

Este relato clásico deriva, a modo de síntesis, en tres puntos que revelan las "paradojas de la autoconciencia" de quien era un autor reconocido, pero que carecía de conciencia para encontrarse a sí mismo; fue necesario que Juan Jacobo cayera literalmente para reflexionar y descubrirse a sí mismo. Larrosa cita esa parte tan decisiva del escrito de Rousseau:

> *1)* Había una vez que yo no sabía quién era, me engañaba a mí mismo o me dejaba engañar —por los prejuicios, la dominación ideológica, el inconsciente, la educación recibida, el sistema patriarcal, o lo que sea— y yo estaba bien así, engañado, porque yo no sabía que estaba engañado, yo creía que sí sabía quién era o, incluso, no me lo había planteado nunca demasiado en serio, la verdad porque era un ingenuo, un inocente o un comodón que no tenía experiencia.
> *2)* Pero un día ocurrió algo en mi vida —una huelga en la fábrica, un libro, una película, un maestro, una desgracia, una conversación, un encuentro, una caída en el bosque, etcétera— y me di cuenta de lo que de verdad era, o de cómo me había(n) estado engañando, hasta ese momento, de mi inocencia.
> *3)* *Y desde entonces, a partir de ahí, ya nada fue lo mismo, porque ahora soy de otra manera, soy otro, soy consciente* (Larrosa, 2000: 38).

A partir de ese momento comprendió la cuestión propuesta por la Academia de Dijon, para escribir sobre *Si el progreso de las ciencias y de las artes ha contribuido a corromper o a depurar las costumbres*, trabajo por el cual obtuvo el premio, la fama y el prestigio de un autor consagrado. Esto habría sido imposible si no hubiera tomado conciencia de sí mismo, de su energía y de su pasión por el conocimiento. Al respecto, escribió:

> Mis sentimientos se acomodaron con la rapidez más inconcebible al tono de mis ideas. Todas mis pequeñas pasiones fueron ahogadas por el entusiasmo de la verdad, de la libertad y de la virtud, y lo más sorprendente es que esa efervescencia se mantuvo en mi corazón durante más de cuatro o cinco años a tan alto grado como tal vez nunca se haya mantenido en el corazón de ningún hombre (Rousseau, 2008: 437).

Tomar conciencia de sí mismo es imprimirle un cambio a la propia forma de ser, como resultado de un acontecimiento, lo cual supone que se es una persona diferente, que se ha encontrado a sí misma, porque el autor de *Las confesiones* cayó en la cuenta de que contaba con la capacidad y la vocación como "llamada interior" para encauzar un gran proyecto, escribir sus ideas, y sólo necesitó del "genio del corazón"; porque no hay un método que valga para todos, cada cual sigue un camino diferente, ya que el camino no existe, cada quien lo descubre a su tiempo, a su modo y lo recorre como un proceso formativo.

Solo el "genio del corazón", como insiste en llamar Nietzsche a la autoconciencia, te toma por asalto y te zarandea hasta hacerte entender que se debe escuchar esa voz interior que te llama a gritos para encauzarte en el camino por recorrer en tu formación.

> El genio del corazón, tal como lo posee aquel gran oculto, el dios-tentador y cazarratas nato de las conciencias, cuya voz sabe descender hasta el inframundo de toda alma, que no dice una palabra, no lanza una mirada en las que no haya un propósito y un guiño de seducción […] el genio del corazón, que a todo lo que es ruidoso y se complace en sí mismo lo hace enmudecer y le enseña a escuchar, que pule las almas rudas y les da a gustar un nuevo deseo —el de estar quietas como un espejo, para que el cielo profundo se refleje en ellas— (Nietzsche, 2018: 83-84).

El "genio del corazón" deposita toda la voluntad en la subjetividad de la conciencia, de la que nadie puede escapar, porque al final del trayecto ella misma te lo reclamará, como quien pide cuentas al final del camino por el logro que se haya conseguido y el mismo genio responderá: es la apuesta del destino del que nadie escapa.

Los sentidos construidos por los estudiantes de la región norte —de la preparatoria 9 "Pedro de Alba" y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Vallejo— fueron analizados e interpretados de la siguiente manera, considerando el contexto anterior.

Dimensión I. Los sentidos de la experiencia para la formación

Obtener conocimientos para continuar estudios superiores.
Buena preparación para la carrera.
Preparación adecuada para el campo laboral

Los sentidos de la experiencia que construyeron los estudiantes de la preparatoria 9 de la región norte de la Ciudad de México, se orientan hacia la formación para continuar estudios superiores, por lo que tienen un sentido propedéutico.

Es notoria la coincidencia de la orientación de los sentidos hacia su formación de estudios superiores en el imaginario colectivo de los estudiantes del bachillerato universitario, para "tener los conocimientos que requiere la carrera". Esto se comprende como adquirir conocimientos básicos preliminares, "antes de" iniciar el estudio de la carrera. En la tradición griega se entiende como *propedéutica* al conjunto de conocimientos y saberes que es necesario aprender para el estudio de una disciplina.

Esta formación introductoria situada en el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el CCH en el bachillerato de la UNAM, cuenta con los criterios de "integralidad", de carácter "científico" y experiencial o "epistémica", porque los estudiantes adquieren una metodología de corte científico que les habilita en el manejo de procedimientos y técnicas, y para utilizar la información teórica y práctica con base en su respectivo enfoque educativo, plan de estudios y misión y visión de cada proyecto educativo específico.

La propedéutica enseña cómo analizar la información empírica y cómo incorporar los conceptos que explican la realidad empleando las técnicas para entender las asignaturas desde el enfoque de la lógica de las ciencias formales. Si la propedéutica significa la preparación "antes de" iniciar un acercamiento a cierto objeto de estudio de una disciplina que le permita conocer las bases científicas, para después profundizar en el estudio más amplio de la misma a nivel superior, entonces la experiencia se convierte en la "piedra de toque" con la que cuentan los estudiantes que concluyen su bachillerato en la UNAM para acceder a otros saberes y conocimientos. Sin embargo, el sentido que le asignan a sus estudios propedéuticos es la continuidad para estudiar una carrera que les permita obtener un empleo bien pagado, por lo que la educación para el trabajo es la constante entre los estudiantes preparatorianos de

la UNAM; así lo muestra la siguiente expresión: "Preparación adecuada para el campo laboral. Buenas calificaciones. Obtener un buen trabajo. Un empleo bien pagado" (E8, P9, TV).

A diferencia de la educación clásica, centrada en la cultura y en los valores de la sociedad que educa para el "bien común" —establecido en la *Paideia* griega, la *Bildung* (imagen imitada de la tarea reflexiva del educador), y la cual "contiene la configuración artística y plástica y la imagen, 'idea' o 'tipo' normativo que se cierne sobre la intimidad del artista" (Jaeger, 2016: 11)—, a la educación moderna le interesa desarrollar en el individuo una capacidad racional, analítica y crítica para aprender a manejar información empírica y aplicarla al mundo técnico y mercantil (Touraine, 2006).

Este sentido técnico y pragmático de la educación moderna requiere de un antecedente propedéutico constituido por experiencias de aprendizaje, sobre las cuales se edificará el edificio de las ciencias naturales y sociales, para desarrollar un pensamiento científico y tecnológico moderno, capaz de incorporar flujos constantes de información, producto de las demandas de una sociedad globalizada e influenciada por la diversidad cultural.

Ésta es una de las razones por las que tuvo una gran influencia el pensamiento educativo de Dewey (2004) acerca del valor de la experiencia. Para este autor la experiencia y la educación no pueden ser equiparables una a otra, porque hay experiencias "anti-educativas" y "educativas". Las primeras son las que perturban el pensamiento y el desarrollo de posteriores experiencias. En cambio, las experiencias educativas son aquellas que potencian dicho pensamiento hacia nuevas experiencias. El mismo autor enfatiza que todo depende de la calidad de la experiencia que se posea, porque toda experiencia tiene dos aspectos:

> Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y hay una influencia en las experiencias ulteriores. Ello plantea un problema al educador, el preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables (Dewey, 2004: 73).

Las experiencias educativas tienen la peculiaridad de la "continuidad"; según Dewey, toda experiencia no comienza de la nada, sino que recupera algo de las anteriores e influye en las posteriores, lo cual constituye la formación de actitudes de deseos e intereses de las personas en su desempeño. Por tratarse de una fuerza activa, se encuentra vinculada

a los sentidos que los estudiantes construyen en su vida diaria, orientados por una intencionalidad hacia otras personas. Dichas experiencias también se caracterizan por la repetición de acciones en movimiento, siguiendo la misma lógica formal inculcada por los profesores en el acto de enseñar, lo cual supone la reproducción mecánica de los alumnos, sin posibilidades de salir de la rutina establecida por el enfoque educativo.

Aprender de las enseñanzas de los maestros para crear mi propia experiencia

El proceso formativo de los estudiantes se encuentra influido por el contexto social y económico, y por el ambiente familiar y el entorno escolar, como es el caso de los estudiantes del CCH Vallejo, caracterizado por su condición social de clase trabajadora. Ello influye en sus expectativas, anhelos y aspiraciones, porque construyen el imaginario social de que la educación es el medio por el cual se puede ascender en la escala social y mejorar su nivel de vida.

Estos factores sociales condicionan sus expectativas respecto al estudio de una carrera, porque forman parte de su "situación biográfica socialmente construida" y los llevan a construir un proyecto de vida en el que la educación y el empleo se encuentran estrechamente relacionados. De manera que tienen "motivos para" esforzarse por alcanzar sus metas; en ese esfuerzo las experiencias de otros les ayudan a comprender que hay "motivos" por los cuales deben esforzarse. Estas experiencias educativas les permiten inferir que, para obtener un buen empleo y contar con la posibilidad de mejorar su condición social, es preciso concluir una carrera.

Esta tendencia laboral es una respuesta a la seducción del mercado de trabajo; pero la educación es, con mucho, algo más que eso; la formación es un proceso holísticamente complejo y dialécticamente integrado que incluye lo subjetivo y lo objetivo, lo formal y lo no formal, lo concreto y lo abstracto; que incorpora, sobre todo, la experiencia del sujeto. De tal manera que lo esencial de la formación no se encuentra a disposición de los profesores, los programas y planes de estudios actualizados, los apoyos escolares (bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios, tutorías, etcétera), ni en los recursos materiales con los que cuenta la familia; éstos son medios sumamente importantes para estudiar, aunque lo complejo no se encuentra ahí. La formación se encuentra en el sentido que construye o asigna un estudiante al fenómeno educativo, es decir, al contenido del acto de estudiar en su experiencia personal.

> Aprender de las enseñanzas de los maestros para crear mi propia experiencia. El ambiente escolar, mi familia y yo misma. Concluir con buenas calificaciones, ser una mejor persona (E3, CCH Vallejo, TM). Aprender nuevos conocimientos. Familia, profesores y redes sociales. Mi historia académica. Aprender conocimientos nuevos. Un título universitario y un empleo (CRP, 3). Tuve que adaptarme a mis compañeros y hacer trabajos en equipo. El tercer año se me facilitó más el aprendizaje. Al entrar se me dificultó, me tuve que adaptar a las enseñanzas y evaluaciones de los profesores (Narrativa, 3).

Las experiencias adquiridas por los alumnos en el aprendizaje escolar se encuentran estrechamente relacionadas con el reconocimiento del Otro; el profesor guía sus acciones por medio de un programa de la asignatura que imparte desde la lógica de la racionalidad curricular, pero no siempre logra transmitir a los alumnos el sentido del "desafío" por el conocimiento que puede construirse en el aula, a partir de los textos y el contexto, para "seducirlos" con las ideas de quien se siente desafiado por el conocimiento, quizá porque no logra ponerse en el lugar del otro, porque la responsabilidad del docente es enseñar, como dice Skliar, debe ser una "*provocación del pensamiento*, pero es al otro al que le cabe la responsabilidad de aprender aceptando por ello, múltiples construcciones de signos y sentidos y en diferentes momentos de la vida" (Skliar, 2017: 46, citado en Nosei, 2017).

El profesor suscita la "provocación del pensamiento" en el comportamiento del alumno, en sus actitudes e imaginación, pero no siempre moviliza la experiencia, porque no es posible acceder a ella. Ésta se encuentra en lo que vive el sujeto, en su psiquismo, en la interacción con el otro; por esto es un proceso "intra-psíquico" (Laing, 1983: 18), porque a pesar de que se experimentan mutuamente, se encuentran imposibilitados para acceder a la experiencia del otro. A esto se refiere Laing cuando dice: "Ambos somos hombres invisibles", porque no conocemos la experiencia del Otro.

La tarea docente consiste en observar el comportamiento de los estudiantes para relacionar sus conocimientos previos de experiencias de aprendizajes con los conocimientos nuevos, mediante ejemplos de la vida diaria y del sentido común. El propósito es representarlos en la mente de los estudiantes para activar dichos conocimientos y lograr relacionarlos con su interés, para volver a representarlos con los conocimientos científicos de la asignatura, desde la lógica de las ciencias formales. Esta doble representación de los estudiantes se materializa

al relacionar las experiencias de aprendizajes previos con los sentidos que le asignan a los conocimientos de las asignaturas que son objeto de aprendizaje. De esta manera, las experiencias de aprendizaje y los sentidos asignados y/o construidos, se encuentran vinculados en el proceso de aprendizaje, como resultado de esta doble representación cognitiva y, si es compartida por los integrantes del grupo, conforman una construcción social.

Dimensión II. La relación entre las experiencias de aprendizaje y las experiencias de la enseñanza

"Se relaciona en la parte en la que ambos se comunican,
el método. Los profesores enseñan de diferente forma,
intentas entenderlos en la manera que ellos te enseñan"

Los sentidos que construyen los estudiantes del Plantel 9 de la ENP comparten una tendencia a adaptarse al estilo de enseñanza de sus profesores; es decir: existe una relación entre las experiencias de enseñanza y las de aprendizaje, de acuerdo con el método que emplean los profesores, el de la lógica formal del razonamiento científico.

> Se relaciona en la parte en la que ambos se comunican, el método. "Empleo el internet para hacer tareas. No lo incluiría porque no trabaje y no aporte al equipo" (E1, P9, TM). "Resúmenes, libros electrónicos, estudio y esfuerzo. Irresponsables e irregulares" (CRP 1). "Depende de cada profesor, con algunos te acoplas, con otros no. Son buenas herramientas, uso el internet. Sí corresponden al esfuerzo" (E2, P9, TM).

> No hay diferencia, se complementan, repaso apuntes, ni ruptura. Del compromiso, integrarla, trabajar en equipo, persuadirla (E5, P9, TM). Tomo la clase y después repaso. Gracias a estas es más fácil comprender temas que se me pueden complicar. Si no me esfuerzo los resultados son negativos. Si el compromiso que tenga es trabajar es bueno para el equipo (CRP 5).

Existe una continuidad de las experiencias sucesivas en el uso del método de enseñanza del profesor y el que emplean los alumnos para estudiar; como lo señala Dewey, no se puede separar la "continuidad" de la "interacción", porque le aporta amplitud y profundidad a la experiencia de la formación (2004). Para este autor es muy importante el deseo de aplicar lo aprendido a la solución de problemas y a situaciones

nuevas, en experiencias futuras, con el objeto de integrar nuevos aprendizajes; aun cuando cambie el método de aprendizaje, las experiencias anteriores constituyen un antecedente en su formación.

> No enseñan como yo quisiera. Me quedo con dudas, las aclaro por internet. Me preocupa reprobar materias y no poder salir. Porque no trabajen y no muestren interés (E3, P9, TV). Profundizar los temas. Es buena herramienta para obtener resultados. Me faltan conocimientos. Un poco de esfuerzo y suerte. Falta de interés y responsabilidad (CRP 3).

> Tengo que estudiar por mi cuenta. No tengo un método específico. Uso el internet, libros en PDF. Si no aporta nada, no lo incluiría (E4, P9, TV). En algunos casos el estilo de los profesores no es el más conveniente, tengo que recurrir a estudiar por mi cuenta. Muy útiles para leer en PDF. Uso páginas interactivas en línea. Interacción con mis compañeros. Dedico lo suficiente a las materias y cuento con el apoyo de los profesores (CRP4).

> Los profesores enseñan de diferente forma, intentas entenderlos en la manera que ellos te enseñan. Me ayudan a encontrar información. En el promedio viene el esfuerzo, cada quien piensa diferente, todos tenemos algo que nos apasiona (E9, P9, TV).

La forma como enseñan los profesores es a través de una lógica de razonamiento formal de las ciencias naturales, con el objeto de guiar a los alumnos a la resolución de problemas de la vida diaria, de tal forma que al aplicarse encuentren las causas que los originan, identificando sus posibles consecuencias. La peculiaridad de este método llamado "hipotético-deductivo" es el uso generalizado de la solución que ameritan los diversos problemas identificados, para ser aprendidos por los alumnos en las diferentes asignaturas que conforman los programas de las diversas regiones del país, con la finalidad de que se elabore una tipología que pueda ser fundamentada, de fácil aplicación y de fecundidad práctica.

Esta tipología, de acuerdo con Meirieu (2016), debe cumplir con la condición de ser "operativa", es decir, aplicable didácticamente a las actividades escolares, como la psicología genética de Piaget, y tiene como finalidad que los jóvenes desarrollen las operaciones mentales, condición básica para ser pensadores formales y para el aprendizaje de las teorías de diferentes disciplinas. Según este autor, esta "tipología genetista" de corte piagetiano está integrada por tres grandes operaciones mentales: la deducción, la inducción y la creatividad, y tiene el objeti-

vo de desarrollar un pensamiento lógico formal para el aprendizaje de las teorías científicas de corte naturalista, e incluso goza de aceptación para su aplicación en las ciencias sociales.

Los alumnos del Plantel 9 expresaron los significados de los sentidos que construyeron, señalando, en lo que se refiere a los maestros, que "no enseñan como yo quisiera. Me quedo con dudas". "Intentas entenderlos en la manera como ellos te enseñan". Se comprende que no encajan en la lógica del pensamiento formal, porque aprenden de otra forma, difieren del empleo del método "hipotético-deductivo" y prefieren su creatividad en el empleo de la lógica informal para pensar y argumentar sin recurrir al "razonamiento lógico deductivo". Esto se comprende porque la experiencia en el aprendizaje del aula deja su huella indeleble en la experiencia del otro; es decir, la racionalidad inculcada por los profesores para desarrollar habilidades del pensamiento ha rendido sus frutos, lo cual no garantiza que sean pensadores formales. Sin embargo, en lo sucesivo ya no podrán apartarse de esta forma de pensamiento, aun cuando intenten aprender a través de otros métodos.

"Ellos tratan de enseñarte lo que ya saben, pero a su modo
y tú lo entiendes a tu manera; lo que cambia es el método.
Nos enseñan a ser autónomos, cómo aprender y a investigar"

La relación de las experiencias de estudio que establecen los alumnos del CCH Vallejo con las de enseñanza de sus profesores, se plasman en los sentidos que construyen y que dan lugar a dos vertientes: los jóvenes que acatan y se adaptan, y los que se rebelan y se desvían hacia el cambio. Los primeros siguen el método empleado por los profesores, desde el enfoque de la lógica formal y desde la racionalidad curricular, lo cual se expresa en la orientación de los sentidos siguientes:

> El método lo adapté a mi forma de estudiar. El internet facilita encontrar información. Las calificaciones es mi responsabilidad. Logro ingresar por el pase reglamentado. *No discrimino, acepto a mis compañeros* (E1, CCH Vallejo, TM). Los logros que quiero tener. Facilidad de organización. Lo que espero de mí. El trabajo que quiero desarrollar. *Por irresponsable e incapaz* (CRP1).

> Cada profesor tiene un estilo diferente de enseñar, nos tenemos que adaptar. Visitando varias páginas de internet, viendo videos, empleando redes sociales para comunicarme. El apoyo de los profesores. *Por ser irresponsable y no tenga los mimos intereses que yo* (E3, CCH Vallejo, TM). Diferentes

formas de enseñanza. Búsqueda de información. Las evaluaciones de cada profesor. *Falta de compromiso* (CRP3).

Estos sentidos nos han permitido detectar las claves de la pedagogía "adaptacionista" para comprender la formación de los estudiantes a partir de sus experiencias en el estudio, considerando las condiciones de lugar, tiempo y de relación con la realidad a las que se refiere Ferry (2008). Dichos conceptos, acuñados por Dewey (2004), son: continuidad, interacción e integración, y permiten comprender el proceso por el cual los estudiantes desarrollan las habilidades del pensamiento para adquirir los aprendizajes a través de un método científico inculcado por sus profesores.

La continuidad de las experiencias educativas y la interacción con sus profesores proporcionan significación y valor al método empleado para enseñar, enfocado a la resolución de problemas; esto se puede entender por las siguientes expresiones de los estudiantes: "El método lo adapté a mi forma de estudiar". "Cada profesor tiene un estilo diferente de enseñar, nos tenemos que adaptar". "Te adaptas a la forma de enseñar de los profesores."

Estos sentidos revelan el vínculo que existe entre continuidad e interacción de las experiencias educativas por la influencia que ejercen los docentes en el comportamiento de los estudiantes. Como lo explica Moscovici: "El estilo de comportamiento está ligado específicamente con los fenómenos de influencia, mientras que la dependencia está vinculada de forma más estrecha a la dimensión de poder de las relaciones sociales" (1981: 138).

El estilo de comportamiento de algunos profesores, vinculado al estilo de la enseñanza, ejerce en ocasiones gran influencia en la forma de estudiar de los alumnos; a esto habría que agregar la "autoridad pedagógica" que depositan los estudiantes en su quehacer profesional; dejan intactas las relaciones de poder en el aula, pues como en la sociedad, existen relaciones jerárquicas. Esto es así porque los sujetos realizan acciones "tipificadas recíprocamente" y cada uno se "habituará" a papeles o "roles" sociales; esto constituye la "institucionalización", la cual implica que la relación se ha subordinado al "control social", debido a que las relaciones de poder han sido sometidas a la "objetividad institucional" (Berger y Luckmann, 1998).

De acuerdo con estos autores, la objetividad externa está constituida por los principios y códigos que los sujetos experimentan como naturales y ajenos a su voluntad, porque se encuentran encarnados en la

sociedad, como resultado de las acciones tipificadas como recíprocas e interiorizadas por roles sociales.

> Esto significa que las instituciones que ahora han cristalizado (por ejemplo, la paternidad, tal como se presenta a los hijos) se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes "acaece" encarnarlas en ese momento. En otras palabras, las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presentan al individuo como un hecho externo y coercitivo (Berger y Luckmann, 1998: 80).

La objetividad institucional no es algo material; se presenta a través de acciones tipificadas que las personas interiorizan recíprocamente, a tal grado que la relación llega a institucionalizarse como natural, sin que exista una ley que ordene a los individuos formalizar la relación.

El discurso de la pedagogía adaptacionista reivindica el concepto de cambio, entendido como crecimiento y desarrollo no sólo físico sino intelectual y moral para el desenvolvimiento en nuevas direcciones, porque la experiencia educativa no sólo es desarrollo sino crecimiento para "adaptarse a nuevas situaciones y abierto a experiencias diferentes a las del pasado" (Dewey, 2004: 39).

Los segundos son los que se rebelan contra el método "hipotético-deductivo" de la lógica formal que emplean los profesores, porque el método no encaja en su lógica de pensamiento informal, derivada de la repetición para memorizar conceptos, la incorporación de imágenes a través de videos para aprender por asociación de ideas, bajo el supuesto de aprender a ser "autónomos" para adquirir conocimientos.

Para los estudiantes que emplean su propio método de aprendizaje, éste depende más de su estilo de comportamiento que de la dependencia a las relaciones de poder que se establecen en el aula; dicho estilo no está exento de influencias externas de integrantes del grupo de referencia, en el que figura el estilo de enseñanza de los docentes en sus diferentes asignaturas, o bien del líder del grupo de compañeros de estudio. Como ya lo demostró Moscovici, los estilos de comportamiento "son sistemas intencionales de signos verbales y/o no verbales que expresan la significación del estado presente y la evolución futura de quienes hacen uso de ellos" (1981: 140).

Los sentidos que construyen los estudiantes que se oponen a seguir los métodos de los profesores van más allá de los estilos de comportamiento; mantienen una estrecha relación con la experiencia, porque

ésta se encuentra en lo que ambos comparten, la relación entre experiencia y experiencia, "el campo de la inter-experiencia" (Laing, 1983).

> Ellos tratan de enseñarte lo que ya saben, pero a su forma y que tú lo entiendas a tu manera, lo que cambia es el método. Nos enseñan a ser autónomos. Cómo debo buscar información en internet. Porque no se compromete y no hace lo que le corresponde (E6, CCH Vallejo, TV). Como lo entiendo y como se me facilita. Mayor facilidad con toda la información a mi alcance. Esfuerzo y dedicación. Lo que me gusta y a lo que me quiero dedicar. Que no se esfuerce y no se comprometa (CRP6).

> Nos enseñan a ser autónomos, cómo debo estudiar y a investigar. Las empleo en muchas cosas, los maestros publican cosas, empleo el Facebook y el WhatsApp. No trabaje y no sea responsable (E8, CCH Vallejo, TV). Mejor organización en mi vida personal. Encontrar mejores opciones de búsqueda. No siempre una calificación demuestra mis conocimientos. No muestren interés por el trabajo (CRP8).

Estos sentidos son contundentes: "Nos enseñan a ser autónomos". "Cómo debo buscar, a investigar". De ahí se desprende que aprender tiene una doble significación: por un lado, se trata de un comportamiento inducido con la finalidad de aprender por cuenta propia; en el fondo encierra la experiencia de querer formarse desde la perspectiva científica de las ciencias formales, como resultado de las experiencias anteriores, porque se considera que es la manera correcta de aprender, enseñar a pensar y a investigar. Sin embargo, también incorporan las "paradojas de la docencia": todo docente aspira a formar alumnos como una extensión de su ideal de estudiantes, pero también, inconscientemente, deja su huella en la formación de sus alumnos. A estas paradojas se refiere Carrizales cuando expresa que

> la docencia es generalmente paradójica: pues por una parte desea formar estudiantes críticos, creativos y transformadores, y por otra aspira también a subordinarlos a su orientación. Esta paradoja lleva al docente a desear que el estudiante piense y haga como él le enseña, pero no sólo porque él se lo enseñe, de una manera espontánea, es decir, que el estudiante piense por sí mismo, pero que piense de manera correcta o científica (1991: 27).

Por su parte, los estudiantes incorporan a su imaginario que el acto de estudiar por cuenta propia significa gestionar sus aprendizajes de forma autónoma, aun cuando sigan empleando el método inculcado por

los docentes, por lo que utilizan recurrentemente la repetición y el repaso. Sin embargo, esto no siempre es así; otros no siguen esta lógica racional, porque si lo que cambia es el método, entonces pueden adaptarlo a su propio estilo de aprendizaje.

Los profesores que enfatizan la relación pedagógica requieren atender a las demandas de aprendizaje de los estudiantes, porque cada uno de ellos aprende de forma diferente; por consiguiente, emplea estrategias de aprendizaje que le proporcionan resultados favorables. Su tarea consiste en propiciar que cada estudiante utilice su propia estrategia y promueva un acompañamiento que le proporcione confianza. "Una vigilancia reguladora para que los intercambios se realicen dentro de la confianza y el respeto recíprocos, centrarse en el rigor didáctico, por su parte, siempre gana eficacia si se lo acompaña de una sólida aportación epistemológica" (Meirieu, 2009: 182-183).

Por otro lado, no es posible enseñar en un solo movimiento, ni en todos los ámbitos; es preciso un movimiento interno de aproximación hacia el otro. Por esto, cuando algunos alumnos dicen: "Nos enseñan a ser autónomos", refiriéndose a la capacidad para gestionar sus propios aprendizajes, tal como se los enseñaron en la escuela, a través del método empleado por sus maestros. Por esto son incomprensibles y paradójicas las siguientes peticiones de los maestros: "Quiero que seas autónomo, pero como yo te lo enseñé". "Quiero que pienses de forma espontánea, pero como yo lo te mostré". "Quiero que pienses críticamente, pero de acuerdo con los criterios establecidos por el método dialéctico". Los estudiantes por su parte argumentan: "Los maestros quieren que estudiemos de forma independiente, pero nos dicen cómo, entonces ¡no tiene chiste!".

Se olvida que no existe un método único para aprender, como tampoco se puede enseñar la autonomía; ésta se adquiere en la práctica, de acuerdo con el nivel alcanzado por la persona:

> Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado necesariamente por un adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia (Meirieu, 1998: 87).

Si bien el sujeto requiere de medios específicos para lograr la autonomía, a los que se refiere Meirieu, ésta no podrá alcanzarse si la per-

sona no desea obtener esta habilidad, ya sea porque no esté convencida de su utilidad o porque es muy cómodo aprender teniendo a alguien que te lo enseñe y no quiera esforzarse.

Dimensión III. El cambio de experiencias de estudio para la formación

"No hay gran diferencia, se complementan, no hay ruptura.
No hay cambio de método"

El núcleo problemático de los alumnos del Plantel 9 de la ENP respecto al cambio de los recursos que los maestros utilizan en la enseñanza cotidiana, se encuentra en la afirmación de que "no hay cambio en las experiencias de estudio para la formación, se complementan"; así lo expresan en los sentidos que construyeron:

> Es muy similar, no hay diferencias. Nadie agarra las cosas tal como se las dan, tenemos que adaptarlas para que funcionen mejor. Estudio por mi cuenta, voy a mi ritmo (E4, P9, TM). No son tan diferentes, sólo he tomado las estrategias de los profesores y las he adaptado de la manera que más me ayuden. El método de los profesores no me aporta nada. Aprendo mejor las cosas y entiendo mejor los temas si estudio por mi cuenta. La falta de respeto de las personas hacia los demás.

> Adaptarte al método de enseñar de cada profesor. Sigo el método de los maestros y a veces lo modifico. Similar, no hay ruptura, depende de cada materia, hay algunas muy prácticas. Por mi apariencia, entre mis amigos (E6, P9, TM). Mi interés por mejorar. Mi estilo en el estudio. Por querer conservar superioridad. Mi pensamiento con los demás (CRP 6).

> No difiere mucho, el conocimiento se adquiere por medio de la lectura. No hay ruptura, hay diferencias sustanciales entre ser autodidacta y tener una persona que te guíe. Muy buenos resultados, por perseverancia y determinación. No hay discriminación, atmósfera de respeto (E8, P9, TM).

> No hay gran diferencia, se complementan. No hay ruptura. No hay cambio de método, buenos resultados. El cambio fue radical, me costó trabajo adaptarme (E10, P9, TV). Los profesores fomentan el estudio por tu cuenta. Existe ruptura. Discriminación. La adaptación a la escuela (CRP 10).

Los sentidos construidos por los estudiantes coinciden en que no hay diferencia en el uso del método, porque estudian en la misma forma que los profesores les enseñan, sin cambio de método, lo cual significa que no hay ruptura sino continuidad. Por eso dicen: "Nadie agarra las cosas tal como se las dan, tenemos que adaptarlas para que funcionen mejor". "Estudio por mi cuenta". "No existe gran diferencia, se complementa".

Los sentidos anteriores nos recuerdan los elementos de la teoría de la experiencia de Dewey, para quien las experiencias educativas representan una continuidad vinculada con la interacción que conlleva al desarrollo y al progreso educativo de los estudiantes con fines de adaptación al medio escolar.

Con base en el contexto donde se ubica el Plantel 9, se infiere que los alumnos prefieren las enseñanzas de sus maestros y la continuidad de un método de estudio "seguro", en lugar de enfrentarse a un cambio, es decir, intentar algo novedoso e incierto.

Por otra parte, la ruptura es discontinuidad, es pensar en lo que no se ha pensado, en lo que se ha dejado de hacer, ir a contracorriente, adentrarse en lo impensable, pensar en lo no cotidiano y hacer lo no convencional, acciones que implican un esfuerzo en lo que no ha sido pensado, estudiar en la forma como nos ha sido enseñado, aprender empleando las estrategias y los medios no convencionales para pensar por sí mismos.

> *Que me lo expliquen y si no entendí, lo investigo por mi cuenta.* Sí hay ruptura, lo explican muy general y no profundizan. Sí hay cambio, entiendo mejor los temas (E3, P9, TM). Mi estrategia es profundizar los temas. Emplearía mi propio método de estudio. No he visto ningún trato discriminatorio. Una buena experiencia, mi primer extraordinario, en quinto apliqué mi método y en sexto, estoy subiendo mi promedio (CRP3).

> *Todos enseñan igual, explican la materia. Pero también creatividad, una nueva técnica.* No te muestran un método diferente de estudiar. Siempre he utilizado el mismo método, hacer resúmenes, palabras clave. Los profesores los tratan diferente, los discriminan. Descubrí mi gusto por la medicina (E7, P9, TV). El uso de métodos didácticos. No me gusta su manera. Creatividad e innovación. Discriminación. Gran conocimiento (CRP7).

La "ruptura" a la que se refieren algunos estudiantes respecto al método de enseñanza de ciertos profesores, es individual, de corta duración en el tiempo histórico, pero un trascendental momento para la reflexión, de tal manera que la ruptura tiene que ver con las experien-

cias formativas, como lo expresa Honoré: "La actividad formativa es la que da el 'derecho de forma' a la ruptura. Se diferencia, pues, de toda actividad que encierra la ruptura en una forma ya existente. Es, pues, una actividad cuyo objeto no es solamente psíquico, sino también histórico, por lo tanto socio-político" (1980: 149).

La ruptura antecede al cambio; para que éste aparezca debe acontecer "algo" en el ámbito subjetivo que se correlacione con factores externos. Este "algo" se refiere al "conflicto" con el que el individuo se siente atrapado en relación con la figura de autoridad y el grupo. Esta reacción individual posee un alto contenido emocional que se vincula con la capacidad mental para operar el cambio, el cual demanda energía intelectual.[6]

Las experiencias formativas no siempre suponen un cambio, porque se puede romper con lo que se cree, se piensa o se razona, pero no cambiar actitudes ni estilo de hacer las cosas; esto se debe a que el comportamiento no siempre responde a un nivel de convicción que ponga en duda las certezas, se necesita algo más que una acción reactiva como respuesta.

Los individuos integrantes de diversos grupos sociales se sitúan en las relaciones de poder, y éste siempre está en las manos de quienes ejercen el control social, como las autoridades de las instituciones, porque su finalidad es el equilibrio, la armonía y la integración social. En el ámbito educativo, los docentes representan la autoridad institucional, de tal manera que, al llevar a cabo su tarea docente, no sólo ejercen su "autoridad pedagógica" en la enseñanza para legitimar el método de aprendizaje de las ciencias formales, sino también la autoridad institucional para decir: "Así se hacen las cosas" (Berger y Luckmann, 1998).

La influencia de los profesores en los alumnos es indiscutible, como lo podemos apreciar en los sentidos construidos; no cabe la menor duda:

[6] La noción de "energía intelectual" alude a su contraparte, la inteligencia emocional; dicha energía es la capacidad humana que conecta la inteligencia de la persona con el ambiente inmediato, para que actúe en él; al respecto, basta recordar un ejemplo: el impulso que movió a Rousseau a descubrir su capacidad para escribir y cambiar para descubrirse después de la caída en el bosque de Vincennes, a raíz de lo cual escribió: "Mis sentimientos se acomodaron con la rapidez más inconcebible al tono de mis ideas. Todas mis pequeñas pasiones fueron ahogadas por el entusiasmo de la verdad, de la libertad, y de la virtud y lo más sorprendente es que esa efervescencia se mantuvo en mi corazón durante más de cuatro o cinco años a tan alto grado como nunca se haya mantenido en el corazón de ningún hombre" (Rousseau, 2008: 437).

dicha influencia es avasalladora. Sin embargo, en el ámbito educativo incide directamente en su comportamiento, más que en su experiencia. Como lo explica Moscovici: "La actitud hacia el cambio es la del individuo [...] Esto es inevitable porque el individuo ha sido siempre considerado como un desviante en potencia, como un posible obstáculo a la locomoción del grupo y como un inadaptado si oponía resistencia a las exigencias del grupo" (1981: 126).

La influencia de algunos integrantes del grupo es fundamental para asumir un rol y lograr la integración grupal, así lo demostraron Lewin (1948, citado en Vélaz (2012)) con su concepto de dinámica de grupo, y Maisonneuve (1978) con su idea de la cohesión grupal, comprobando la eficacia del grupo en el estilo del comportamiento individual y la influencia en las opiniones de sus integrantes.

Sin embargo, cuando la influencia se ejerce en el seno del grupo, ésta puede orientarse hacia el cambio, porque en la relación interpersonal, la fricción, la tensión y los desacuerdos interfieren con la supuesta armonía; la riqueza de la vida se encuentra en las diferentes formas de pensar, y la diversidad conforma la complejidad de las tramas sociales.

> El conflicto es la condición necesaria de la influencia. Es el punto de partida y el medio para cambiar a los otros, para establecer nuevas relaciones o consolidar las antiguas. La incertidumbre y la ambigüedad son conceptos y estados que derivan del conflicto. La duda nace del encuentro con otro que es diferente y, en la mayor parte de las experiencias, la duda no aparece como un dato sino como producto de la influencia (Moscovici, 1981: 133).

Para Moscovici, el estilo de comportamiento es la variable independiente que más influye en los fenómenos de la influencia, y ésta es la condición básica para el conflicto en el seno del grupo; por ejemplo, la imposición del método para aprender los conocimientos en algunas asignaturas lleva a los estudiantes a expresar desacuerdos: "*Todos enseñan igual, explican la materia. Que me lo expliquen y si no entendí, lo investigo por mi cuenta*. Sí hay ruptura, lo explican muy general y no profundizan. No hay cambio, entiendo mejor los temas. Mi estrategia consiste en profundizar los temas".

La continuidad en el uso del método para enseñar permite a los estudiantes afirmar: "Explican la materia" y "todos enseñan igual". Además, "lo explican muy general y no profundizan". Esto significa que hay desacuerdo en el estilo de enseñar, por lo cual suponen un cambio en la forma de estudiar, cuando en realidad no hay dicho cambio en el méto-

do, sino una extensión de él; de ahí la opinión: "Que me lo expliquen y si no entendí lo investigo por mi cuenta".

En esta circunstancia, entendida como desacuerdo, los estudiantes afirman que puede haber ruptura con el profesor, pero que la tal ruptura no produce un cambio en su forma de estudiar: "Sí hay ruptura, lo explican muy general y no profundizan".

El tiempo de la ruptura es de corta duración, predomina el cambio para transformar los esquemas establecidos y las acciones subjetivas dirigidas hacia los fines adaptativos que demanda la habituación en la vida cotidiana escolar. "No hay cambio, entiendo mejor los temas. Mi estrategia consiste en profundizar los temas". Lo paradójico es que todo cambio termina por institucionalizarse para volverse cotidiano y objetivarse institucionalmente (Berger y Luckmann, 1998).

"Si eres visual o auditivo, le vas buscando de acuerdo
con el estilo del profesor. Hay veces que sí hay ruptura.
El cambio de método fortalece lo que aprendiste"

Los sentidos construidos por los estudiantes del CCH Vallejo parten del reconocimiento del desarrollo de sus habilidades del pensamiento para el aprendizaje y de las "inteligencias múltiples" (Gardner, citado en Regader, 2015) para adaptarlas al estilo de enseñanza de cada profesor. Los sentidos construidos por todos ellos revelan una actitud proactiva a la hora de emplear lo que llaman su "propio método", porque tienen expectativas, inquietudes, aspiraciones y representaciones vinculadas al modo como estudian; al respecto expresan:

> *Lo mío es lo práctico. Más que ruptura es un complemento lo que aplico. Cada uno tiene su forma de estudiar*. No falta el burlón o el maestro llevado. El reconocimiento de los profesores (E1, CCH Vallejo, TM). Lo que puedo explicar. No siento que exista una ruptura, lo veo como un complemento. Lo que he aprendido y me funciona. Madurez personal. Mis principios e ideales (CRP1).

> *No hay mucha diferencia, mi método es más rápido. Como ellos me enseñan, lo complemento con lo mío. Soy más auditiva, se me quedan las ideas más rápido*. El acoso de las miradas maliciosas (E8, CCH Vallejo, TV). En mi vida personal porque luego entro en confusión. Mi vida personal y familiar. Discriminación respeto y tolerancia. Ser la persona que soy actualmente (CRP8).

> *Si eres visual o auditivo, le vas buscando de acuerdo con el estilo del profesor. Hay veces que sí hay ruptura. El cambio de método fortalece lo que aprendiste* (E7, CCH Vallejo, TV). La flexibilidad por aprender y el hambre por el conocimiento. El uso necesario de esta técnica y el profesor que la implemente. La facilidad de hacerlo y el tiempo que me lleve. Las experiencias en el aprendizaje (CRP7).

Los sentidos construidos parten del reconocimiento de su papel como estudiantes, en la particularidad del manejo de su método y del reconocimiento del otro; en este caso el papel de los docentes, que manejan el método para enseñar los contenidos curriculares de su asignatura. Este reconocimiento mutuo significa, para Levinas, la presencia del otro, con una significación propia, condicionada por el contexto cultural; consiste en "abrir una entrada". Este ingreso intersubjetivo está presente en el mundo fenoménico; para este autor "la aparición del Otro es también rostro" (Levinas, 2001: 59).

El reconocimiento del otro se establece en cada momento en las aulas, en la relación maestro-alumno, en la relación "cara a cara", en la comunicación diaria, en los encuentros y desencuentros, en los acuerdos y diferencias, en las reflexiones y los silencios, en las interpelaciones y los desacuerdos. La presencia del otro es una invitación a responder a los cuestionamientos e interpelaciones, es una disposición a dialogar y a lograr entendimientos; asumirse como un yo, según Levinas (2000), no significa una obligación o un deber de responder, sino una responsabilidad con el Otro. Esta orientación que vincula al "yo" con el "otro", más que una acción es un principio ético; si bien opera en el aula, no significa que los docentes asuman el rol paternal de responder a todas las preguntas de los estudiantes para explicarles la clase, sino la posibilidad de ser solidario e intercambiar experiencias de aprendizaje. Las expresiones que los alumnos externaron y que se dieron a conocer en los párrafos anteriores, son elocuentes y claras: los alumnos utilizan el mismo método de aprendizaje que emplean los profesores desde el enfoque de la formalidad de las ciencias naturales, lo cual significa que no hay diferencia en el uso del método, sino el complemento de su propio método de estudio, empleando las nuevas tecnologías para buscar información, procesarla y profundizar en el conocimiento; es decir: ellos parten del supuesto de que se encuentran en el camino correcto. Dicen los estudiantes: "No siento que exista una ruptura, lo veo como un complemento". "Como ellos me enseñan, lo complemento con lo mío". "Mi estilo es de investigar, pero también tener explicación del maestro".

Esperar la explicación del maestro supone el reconocimiento del Otro, por su papel socialmente construido de ser el portador del conocimiento y del método para enseñar, y quien pone en movimiento el programa de la asignatura. Además, lleva en sí la responsabilidad institucional por su contenido ético, para hacer posible las acciones humanas tipificadas de una práctica institucionalizada y legitimada socialmente. "No poder sustraerse a la responsabilidad, no tener como escondite una interioridad en la cual uno retorna a sí, ir hacia adelante sin consideración de sí. Aumento de exigencias respecto de sí: más hago frente a mis responsabilidades y más soy responsable" (Levinas, 2000: 64).

La responsabilidad del yo, asumida en su papel de profesor, no siempre se corresponde con el interés por aprender del otro; en el caso de algunos alumnos para quienes el estudio no es su prioridad, esta falta de interés propicia el desacuerdo con el estilo de enseñanza y con el empleo del método de estudio de sus profesores, y lo demuestran con su mal comportamiento.

El hecho de estar juntos descubre otra veta: la convivencia; ésta no está exenta de conflictos, discriminaciones y exclusiones, como se puede apreciar en la frase: "Una maestra nos discrimina".

"El cambio se da dependiendo de cada alumno.
No siempre que hay cambio hay ruptura. Mi método
es el aprendizaje basado en problemas para buscar solucionarlos"

La ruptura en el proceso formativo significa la discontinuidad de las acciones tipificadas como "habituaciones"; supone una relación de proximidad con otros, de acuerdo con el vínculo que se establezca en el escenario de la "vida cotidiana" y el "sentido común" (Schütz, 1995: 16) con otros.

El hecho de estar juntos no implica que la relación sea tersa, armoniosa o de continuidad entre los actores, porque no siempre coinciden y de hecho no tienen por qué pensar igual; con frecuencia clasifican de diferente forma los objetos, fenómenos, acontecimientos en las mismas circunstancias. Esto conlleva una carga emocional de gran repercusión; por ejemplo, un grupo de alumnos puede asumir una actitud negativa ante un profesor, y esa misma actitud otro docente podrá valorarla de manera totalmente diferente.

Es evidente que en toda relación interpersonal no está excenta de diferencias, tensiones y hasta conflictos; la armonía se rompe cuando

entran en juego las relaciones de poder, por tanto, el conflicto antecede a la ruptura. Como lo expresa Moscovici, refiriéndose al papel de las minorías:

> Cuando la influencia se ejerce en el sentido del cambio, el desacuerdo es inevitable. Desde el momento en que se deja sentir el desacuerdo, es percibido como un estado amenazante, creador de angustia. Indica el frágil pacto de las relaciones, las creencias y el consenso va a ser cuestionado (Moscovici, 1981: 127).

Los conflictos surgen en el seno del grupo no sólo por los desacuerdos respecto a la forma de aprender, sino también por las diferencias entre los integrantes de un grupo, siendo éstas por el estilo de comportamiento, porque lo "opuesto" al "nosotros", a lo dado, a lo establecido como "normal", lo convierte en "diferente". La diferencia es lo que se aparta de lo convencional. La diferencia no forma parte de un *continuum*, sino aquello que divide la opinión y la actuación de las personas en su ambiente inmediato.

> Lo buscas por tu cuenta, lo aprendes con tu método, vienes aquí y te lo explican de otra manera y te confunden, es un cambio radical. Estudio por mi cuenta, mejoran mis calificaciones. Discriminación no de los maestros, de los alumnos un poco más (E2, CCH Vallejo, TM). El método es diferente, cada quien estudia de la forma más práctica. Métodos y estrategias. Respeto y tolerancia. Trabajo constante (CRP2).

> Depende de la forma de trabajo de cada profesor. El cambio está en examinar algo que no enseñó. No siempre que hay ruptura hay cambio. Buenos resultados, busco asesorías. Por situaciones económicas o preferencias sexuales (E4, CCH Vallejo, TM). Biblioteca e internet. Ingenio e imaginación. Independencia y satisfacción. Discriminación. Experiencias diversas CRP4).

> Que el estudiante busque la información, no que el maestro se la dé. El cambio se da dependiendo de cada alumno. Mi método consiste en analizar el problema y buscar solucionarlo. Sí hay acoso sexual (E9, CCH Vallejo, TV). La forma de enseñar de cada profesor. El apoyo de los profesores. No discrimino por apariencia personal, condición social, ni forma de ser. Profesores me enseñan de cómo es la vida después de la preparatoria (CRP9).

Estos sentidos dan cuenta de las diferencias entre el método de enseñanza y la forma de aprender de los estudiantes: "El cambio es radical. El método es diferente, cada quien estudia de la forma más práctica".

Los sentidos que construyen los estudiantes "desviantes" coinciden en el cambio del método de estudio, por la forma como enseñan los profesores; esto supone que el método "hipotético-deductivo" no encaja en la lógica de los estudiantes.

El cambio al que se refieren los estudiantes tiene su razón de ser en el uso de las nuevas tecnologías y en su conectividad a internet; el cambio de las cosas en la vida diaria en el marco de la revolución 4.0, lo cual ha cundido a través del desarrollo de habilidades digitales. No se trata de un método en sí mismo sino de un recurso didáctico que consiste en la simulación de la resolución de problemas de aprendizaje, al que recurren los estudiantes para reafirmar el aprendizaje adquirido en las clases a través del método de razonamiento lógico, deductivo e inductivo, aun cuando no sea de su agrado. Esto se explica por medio de la expresión: "El cambio se da dependiendo de cada alumno". "No siempre que hay ruptura hay un cambio". "Mi método consiste en analizar el problema y buscar solucionarlo".

Este sentido se interpreta de la siguiente manera: el cambio es "relativo", porque el estudiante está en desacuerdo con el método empleado por el docente y con su estilo de enseñanza, pero no supone el cambio en el uso del método, sino que todo es cuestión de emplear las nuevas tecnologías para aclarar dudas, ampliar o profundizar los aprendizajes. Esta circunstancia desactiva los tres momentos del conflicto, es decir: la duda, la ruptura y la creatividad. Al no existir una ruptura, no se produce incertidumbre ni angustia, porque la discontinuidad no es una opción, por lo tanto, disminuye la carga emocional.

Esta opción de aprendizaje representa una fuga del conflicto con la figura de autoridad, porque el cambio no es real, no existe discontinuidad, sino secuencia en el uso del método inculcado por los docentes; las experiencias en el aprendizaje las refuerza con el uso de las nuevas tecnologías, éstas se han convertido en el nuevo paradigma para adquirir los aprendizajes escolares.

¿Qué hacer ante esta situación de aprendizaje? Una posible respuesta la proporciona Meirieu en los siguientes términos:

> Nos reunimos alrededor de un tótem —un instrumento, un método, un vocabulario nuevo— que se convertirá rápidamente en un tabú a causa de las naturales pretensiones de universalidad. Si queremos evitar estos fenómenos sería conveniente poner al maestro en posición de practicante dentro de su propia clase, capaz de inventar y de regular, de imaginar y de evaluar, de utilizar los instrumentos, los métodos, las situaciones que han sido su-

geridas por su entorno o por sus lecturas, pero observando los efectos que él produce (Meirieu, 2009: 185).

Para este autor existe un desencanto por las soluciones casi "mágicas" que generalizan propuestas de intervención, a través de modelos acartonados de operación que tienen su origen en el instrumentalismo positivista de corte cientificista, porque carecen de reflexión y lo convierte en un "tótem" al que se rinde culto, valorando más el instrumento que el conocimiento, transformándolo en un fin en sí mismo, es decir, en un "tabú"; persiguen un efecto perverso sin duda.

La sugerencia de este autor a los docentes es convertirse en "practicantes" de su propia práctica profesional, regulando y reflexionando sobre lo que le aportan diferentes estrategias de enseñanza, métodos e instrumentos, para evaluar el desempeño de los estudiantes, pero también los enfoques, métodos, técnicas e instrumentos empleados, de tal manera que los pueda ajustar en el proceso de intervención a cada uno de los grupos.

El "dispositivo didáctico" recomendado a los docentes es partir de la intervención grupal particular, vinculando el objetivo de cada unidad temática curricular con una representación de la realidad de la vida cotidiana, considerando que una representación quiere decir volver a presentar en la mente dicha realidad a través de imágenes y símbolos, para motivar a los estudiantes. Dichas representaciones proceden del sentido común, de tal forma que cuando el alumno se siente motivado, los docentes realizan el cambio de representación al pensamiento científico, en donde se encuentra el objetivo del aprendizaje de su asignatura, evitando dar las respuestas "correctas" para que sean los estudiantes quienes las descubran.

Este cambio en la representación implica trabajar con una realidad mental del pensamiento de sentido común, que se comparte en la vida cotidiana escolar, lo cual no significa una realidad material, pues tiene la peculiaridad de vincular el método informal del estudiante con el método del razonamiento formal de las ciencias, sin que se tenga que forzar el procedimiento, porque nadie piensa y actúa en la realidad de la vida cotidiana empleando teorías, categorías o conceptos, sino auxiliándose de nociones del sentido común.

Fuentes bibliográficas

Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1998), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Binet, Alfred (1985), Ideas *modernas sobre la educación de los niños*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

Carrizales, César (1991), *El filosofar de los profesores,* Universidad de Sinaloa, Sinaloa.

Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Dubet, Francois, y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar,* Losada, Buenos Aires.

Ferry, Gilles (2008), *Pedagogía de la formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Gadamer, Hans-Georg (1991), *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca.

García, Fernando (1999), "Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid.

Gimeno Sacristán, José (1999), "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en *Aula de Innovación Educativa*, núms. 81 y 82.

Hegel, G. W. F (1987), *Fenomenología del espíritu,* FCE, México.

Honoré Bernard, María Teresa (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad,* Narcea, Madrid.

Jaeger, Werner (2016), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México.

Laing, Ronald D. (1983), *La política de la experiencia. El ave del paraíso,* Crítica, Barcelona.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires / México.

__________ (2013), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE, México.

Levinas, Emmanuel (2001), *La huella del Otro*, Taurus, México.

Maisonneuve, Jean (1978), *La dinámica de los grupos*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Marx, Karl (1977), *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Ediciones de Cultura Popular México.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador,* Laertes, Barcelona.

__________ (2009), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Octaedro, Barcelona.

——— (2016), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?,* Octaedro, Ciudad de México.

Moscovici, Serge (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.

Nietzscche, Friederich (2018), *Ecce Homo: cómo se llega a ser lo que se es*, Alianza, Madrid.

Nosei, Cristina (2017), “Carlos Skliar. *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles, 2017”, en Portal de revistas académicas y científicas, recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1628/1836>.

Regader, Bertrand (2015), “La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner”, en *Psicología y Mente*, recuperado de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>.

Rousseau, Jean-Jacques (2008), *Las confesiones*, Alianza, Madrid.

Schütz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.

Sennett, Richard (2012), *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Anagrama, Barcelona.

Skliar, Carlos (2005), “Poner en tela de juicio la normalidad, no a la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVII, núm. 41.

———, y Jorge Larrosa (2016), *Experiencia y alteridad en educación,* Homo Sapiens / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Touraine, Alain (2005), *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*, Paidós, Barcelona.

——— (2006), *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.

———, y Farhad Khosrokhavar (2002), *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto,* Paidós, Barcelona.

Vélaz, Iñaki (2012), “Kurt Lewin: dinámicas de grupo”, recuperado de <https://s3a2.me/2012/08/06/kurt-lewin-dinamicas-de-grupo/>.

REFLEXIONES FINALES

¿EN DÓNDE ESTÁ LA PIEZA QUE FALTABA AL CALEIDOSCOPIO?

María Guadalupe Villegas Tapia

Bonifacio Vuelvas Salazar

El caleidoscopio se nos ha resbalado de las manos, nos inclinamos para levantar sus piezas; ahora podemos ver qué contiene en su interior. Lo que encontramos nos asombra, nos deja perplejos. Ahora fluyen diversas inquietudes: ¿por qué y para qué los estudiantes orientaron de tal forma sus experiencias formativas? ¿Respecto de qué nos alertan los jóvenes a través de sus sentidos? ¿Qué es necesario trastocar en las prácticas escolares? ¿Qué deben cambiar los actores de la Universidad respecto del bachillerato?

La alteridad en el aula no es la excepción; el docente y los estudiantes se necesitan mutuamente. Aun con todas las tensiones y conflictos que implica la relación educativa, la tarea docente sigue siendo hermosa y una necesidad para construir ideas, para compartir experiencias y aprendizajes. Este "principio de alteridad", como le llama Larrosa (Skliar y Larrosa, 2016), supone la "exterioridad", la experiencia compartida en el acompañamiento para aprender, a pesar de que la experiencia es subjetiva, porque pertenece al sujeto y no podemos conocerla. Así pues, necesitamos al otro para reconstruir el caleidoscopio y no dejarlo tal como está, ahí tirado en el suelo.

Los estudiantes nos han mostrado el interior del caleidoscopio a través de sus sentidos; hemos podido ver así lo que contiene en su interior, lo más valioso que posee esta investigación, los "sentidos mentados", porque estos estudiantes los han construido y plasmado describiendo sus angustias, anhelos y aspiraciones, siempre en relación con sus experiencias formativas; nos han descubierto su responsabilidad para con el otro mediante diferentes derroteros.

Algunos optan por reproducir las experiencias formativas inculcadas por los docentes, incluyendo sus metodologías de enseñanza, son los *adaptados* a las circunstancias formales de la institución, la didáctica y el estilo de enseñanza de cada profesor. "Se relacionan bien por el cuestionamiento, el razonamiento y la reflexión que impulsa la UNAM así como la innovación de los métodos de enseñanza, por acoplarse a las inteligencias múltiples y el uso de las TIC".

Otros matizan la relación porque valoran el aspecto positivo, es decir, están convencidos del trabajo profesional de los docentes; estos estudiantes se catalogan como *racionales*, porque ponderan las ventajas de las metodologías de enseñanza de los profesores y las desventajas de aplicarlas a su estilo de aprendizaje; es decir, establecen un diálogo entre su lógica de pensamiento y la que les inculcan sus profesores, al grado de conciliar ambas para construir su propio método de estudio. "No hay diferencia, los profesores explican el tema. No hay ruptura, una se complementa con la otra, se crea un mejor aprendizaje". "Se relaciona en la parte en la que ambos se comunican, el método. Los profesores enseñan de diferente forma, intentas entenderlos de la manera en que ellos te enseñan". "Se relaciona porque el estudiante percibe el amor que los maestros tienen a su profesión".

También se encuentran los estudiantes catalogados como *intuitivos*, porque perciben en la intención de los docentes un cierto condicionamiento para aprender, siguiendo el método de enseñanza preescrito por ellos: "No hay diferencia entre el estilo de enseñar y la forma de aprender, se complementan, estaría en riesgo mi calificación". Asimismo, no faltan quienes captan cierto nivel de coacción en las actitudes docentes. "Yo me adapto", "tengo que seguir el método del profesor porque si no, te va mal".

Siguiendo este orden de ideas, no podrían faltar los estudiantes *perspicaces*, que se caracterizan porque observan ciertas paradojas o contradicciones en las enseñanzas de los docentes y reconocen que

> ellos tratan de enseñarte lo que saben, pero a su forma y tú la entiendes a tu manera; lo que cambia es el método. Nos enseñan a ser autónomos, cómo aprender y a investigar, pero nos dicen que debemos hacerlo como ellos nos enseñaron, que debemos ser espontáneos, pero si te dicen cómo hacerlo, ya no eres tan espontáneo, así no tiene chiste.

Por último, se encuentran los estudiantes clasificados como *desviantes* o *desadaptados*, porque se niegan a seguir el método de enseñanza

de las ciencias formales. Con frecuencia muestran actitudes irreverentes y se atreven a emplear sus propios métodos y técnicas de estudio, porque, según su opinión, “chocan bastante, porque los estudiantes buscan la comprensión y los profesores la memorización”. “En general, no se relaciona, hay mucha guía del profesor, es cuestión de encontrar el punto medio, para ser autodidacta y dejarse guiar. Algunas veces se relaciona, otras no porque explican muy rápido y les tienes que seguir el ritmo”. “Una gran diferencia como te enseñan los profesores y la forma como tú aprendes. Hay ruptura porque no están de acuerdo con lo que expones y quieren que lo hagas como ellos te enseñaron”.

En general, los docentes de la ENP privilegian la cátedra y la homogeneización de los aprendizajes, con estudiantes que poseen diferentes habilidades de pensamiento, diversos métodos de aprendizaje, distintos estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, apoyándose en los recursos que les ofrecen las redes sociales para generar su propio método de aprendizaje, el cual, desde su punto de vista, les da la posibilidad de obtener mejores resultados. En cambio en los docentes del CCH predominan los métodos activos; por su proyecto educativo, colocan a los estudiantes en el centro de la dinámica escolar.

Esta caracterización de estilos de aprendizaje es una aproximación a la realidad; nos alerta a pensar que no existen tipos puros, sino que se pueden mezclar con otros. Ello nos lleva a inferir que esta tipología sólo nos muestra un ángulo enfocado por el caleidoscopio y no revela la totalidad ni la particularidad de las formas de estudiar, porque “la totalidad es la no verdad” (Morin, 2003: 101).

El observador externo ha levantado y colocado las piezas del caleidoscopio en su lugar y éstas se acoplan… ¡Oh sorpresa! El caleidoscopio vuelve a funcionar: a través de él se pueden observar otros sentidos que construyen los estudiantes respecto de su propia formación.

Por último, el observador del caleidoscopio queda asombrado, por fin puede enfocar la pieza que faltaba de la formación; ahí frente a sus ojos aparece con toda nitidez la idea de que la formación consiste en la acción del sujeto sobre sí mismo, de las formas para un desarrollo personal y profesional, con la intención de cumplir con ciertas tareas de un oficio o profesión. Significa un trabajo sobre sí mismo. La enseñanza y el aprendizaje ayudan, pero no son formación; la formación no se recibe, se trabaja sobre sí mismo para tratar de “llegar a ser lo que se es”.

Fuentes bibliográficas

Berger, Peter, y Thomas Luckmann (1998), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Levinas, Emmanuel (2001), *La huella del Otro,* Taurus, México.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.

Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, México.

Schütz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.

Skliar, Carlos, y Jorge Larrosa (comps.) (2016), *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Touraine, Alain (2014), *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México.

Weber, Max (1997*), Ensayos sobre metodología sociológica,* Amorrortu, Barcelona.

Caleidoscopio de la formación.
Experiencias formativas del encuentro con el Otro,
de Bonifacio Vuelvas Salazar
y María Guadalupe Villegas Tapia (coordinadores),
se terminó de editar en octubre de 2020.
La edición estuvo al cuidado
de David Moreno Soto
y Caricia Izaguirre Aldana.
Formación de originales:
Maribel Rodríguez Olivares.